

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA**

**RAFAELA MOLINA DE PAIVA**

**PELOS CAMINHOS DE OBLIVION:  
REPRESENTAÇÃO E RESISTÊNCIA DA CULTURA CAIPIRA E O ENSINO  
DE HISTÓRIA**

**GUARULHOS**

**2019**

**RAFAELA MOLINA DE PAIVA**

**PELOS CAMINHOS DE OBLIVION:  
REPRESENTAÇÃO E RESISTÊNCIA DA CULTURA CAIPIRA E O ENSINO  
DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito final  
para obtenção do título de Mestre em Ensino  
de História pela Universidade Federal de São  
Paulo.

Área de concentração: Ensino de História

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Lana Nemi

**GUARULHOS**

**2019**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Lana Nemi

Orientadora

---

Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto

Membro Interno

---

Dr. Mário José Dias

Membro Externo



*Aos meus pais, Valdineia Sônia Molina de Paiva e João Paulo de Paiva, que me ensinaram a valorizar minhas raízes e fizeram de mim parte da cultura caipira.*

*Aos meus alunos e alunas, que me fizeram resistir e acreditar que a cultura do Vale Histórico precisava ser registrada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Essa, talvez, seja a parte mais difícil da dissertação, agradecer de forma resumida tantas pessoas que passaram pela minha vida, durante esses dois anos e seis meses de mestrado. Antes que eu me esqueça de alguém, saibam que o sentimento de gratidão transborda em mim ao escrever essas palavras.

As primeiras pessoas que eu gostaria de agradecer, são as mesmas que eu já homenageei nessas páginas, meus pais. A eles eu devo tudo, tudo o que eu tenho e tudo o que eu sou. Mesmo sem ter estudo e sendo pessoas humildes do interior, eles me deram o que há de mais valioso na minha vida- meus estudos. Não foi nada fácil chegar até aqui, mas eles sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e me cobrando. Isso fez com que eu encontrasse forças para continuar esse trabalho. No início, admito que o mestrado era só por mim, mas depois, foi por eles, também. Ao perceber como essa pesquisa seria simbólica para a nossa família, eu não pude recuar, mesmo enfrentando tantos desafios pessoais. Fui a primeira pessoa da família a cursar o ensino superior, antes eles nem sabiam o que era um mestrado. Estar representando minha família e minha cultura caipira, é muito importante para mim. Graças a minha família e a essa pesquisa, eu nunca me esquecerei de onde vim e quais são minhas raízes.

Agradeço, também, ao meu noivo, Paulo Sergio Tavares, que sempre esteve ao meu lado, desde a graduação até o término desse mestrado. Ele sempre foi meu ponto de apoio, que me transmitia confiança e coragem para enfrentar e concluir esse desafio.

Agradeço aos meus professores da graduação que sempre me incentivaram a seguir uma carreira acadêmica e aos meus amigos e companheiros do Instituto de Estudos Vale paraibano (IEV), que me iniciaram na área da pesquisa. Muito obrigada.

Deixo aqui um agradecimento especial à querida escola que eu leciono, Escola Estadual Barão da Bocaina. Essa instituição me acolheu no início de 2017, quando eu vivia na estrada, indo de Guaratinguetá para Guarulhos e de Guaratinguetá para Areias. Foi muito difícil conciliar a pesquisa, as viagens e o trabalho, mas encontrei nessa instituição de ensino médio todo o apoio que precisava, encontrei uma família e amigos, que sempre me incentivaram a

concluir esse trabalho e me ajudaram no meu crescimento profissional e pessoal. À família Barão, muito obrigada.

Por falar em escola, não posso deixar de agradecer aos meus queridos alunos do ensino médio. Alunos incríveis, inteligentes, humanos e proativos, como todo jovem. Foi por esses meninos e por essas meninas, que eu encontrei fôlego para pesquisar e lecionar ao mesmo tempo. E sem esses jovens, essa minha pesquisa não teria sentido e meu trabalho teria sido muito mais complicado. Aos meus queridos alunos e alunas, que me acolheram de braços abertos em sua cidade, muito obrigada por serem os melhores companheiros de sala de aula que eu poderia ter.

Agradeço imensamente, todo conhecimento e contribuição que recebi, na minha formação como professora, pesquisadora e pessoa, dos meus professores e professoras do programa ProfHistória da Unifesp. Profissionais incríveis do Ensino de História, que apesar dos grandes desafios, continuam acreditando e lutando por uma educação de qualidade. Muito obrigada, professores, Antonio S. Almeida Neto e João do Prado, pela delicadeza e contribuição na minha qualificação. Obrigada professora Maria Rita Toledo, pela pré orientação e as aulas incríveis. Obrigada, também, aos professores Fábio Franzini, Elaine Lourenço, Andrea Slemian, e todos os outros docentes do programa ProfHistória da Unifesp. Agradeço à existência da Universidade pública, gratuita e de qualidade, pois se não fosse por ela, eu não teria condições de chegar até aqui.

Agradeço, em especial, a minha orientadora Ana Nemi. Admito que no início fiquei um pouco assustada, pois a professora Ana, eu ainda não conhecia das aulas do programa. Mas, logo que a conheci, percebi que eu tive muita sorte, por ela ter escolhido meu projeto de pesquisa. A professora Ana sempre se fez presente, mesmo com as orientações à distância, nos falávamos por Skype, Whattssap e E-mail. Durante esse tempo trabalhando juntas, ela sempre foi uma profissional competente e humana; diferente de muitos orientadores, ela me acalmava, me tranquilizava, quando eu estava a ponto de “surtar” e desistir de tudo, ela me fazia voltar ao trabalho e me dedicar a ele. Ela me compreendeu desde o início, pois passou por realidades parecidas com as minhas. Muito

obrigada, professora Ana Nemi, é uma grande honra ter o seu nome nesse trabalho, nessa nossa pesquisa.

Ao professor Mario José Dias, não poderia deixar de agradecer, pois, fez parte da minha formação acadêmica desde 2011, na graduação em história, no meu rápido período no curso de filosofia, na pós graduação do Unisal e agora, faz parte da minha banca de defesa. Professor, para mim foi uma honra o senhor ter aceitado o convite e estar comigo nesse momento importante. Muito obrigada.

E por fim, agradeço aos meus colegas, professores e professoras de história, que lutam, militam e resistem ao defenderem a educação brasileira e o ensino de história. Com vocês sinto que não estou sozinha. Juntos temos um longo caminho a percorrer, e ninguém soltará a mão de ninguém. Conhecer cada um de vocês foi um imenso crescimento pessoal e profissional, tive conhecimentos e experiências que eu nunca tinha tido antes. Deixo aqui um agradecimento especial ao professor e amigo David Cavalcante, por ter sido um apoio para mim, desde o início do curso, e por ter me apresentado e doado a Coleção Terra Paulista – Jovens, fundamental para a minha pesquisa. Agradeço, também, a querida professora e diretora Patrícia Farias, que foi uma grande amiga nesse período de viagens de Guará para Guarulhos; ela foi, também, minha carona e guia turística, me apresentou parte de São Paulo que eu ainda não conhecia, muito obrigada por ter me recebido em São Paulo de braços abertos. Muito obrigada a todos os meus colegas: Liz, Cibele, Mayra, Juliana, Marina, Grazielly, Aline, Suzane, Bruno, Diógenes, Matheus, David, André, Jonas, João Misael, Lucas, Rui e Allan. Sem vocês, meus companheiros, o caminho até aqui teria sido muito mais penoso e menos prazeroso e divertido.



*"A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz"<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> GULLAR, Ferreira. *Toda poesia (1950-1987)*. São Paulo: José Olympio, 1997.

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo da História local como abordagem metodológica no ensino de história. Partindo da necessidade pedagógica vivenciada na escola de Ensino Médio do interior do Estado de São Paulo, especificamente, do município de Areias, região da Serra da Bocaina, no Vale do Paraíba paulista. A temática escolhida para ser analisada e desenvolvida em sala de aula, foi a cultura caipira. De acordo com a concepção teórico-metodológica adotada aqui, é importante se trabalhar com projetos de História local no ensino de história, como estratégia alternativa ao currículo prescrito do Estado de São Paulo. A cultura caipira foi escolhida como tema, pois, trata-se de um assunto presente no imaginário e nas representações cotidianas dos vale paraibanos, especialmente, dos que vivem na região rural denominada Vale Histórico. Região onde a cultura caipira se preserva e resiste, em contraste com o avanço da produção industrial, do capital e da globalização. Vamos perceber com esse trabalho que as várias temporalidades locais e culturais se sobrepõem, e preservam as identidades culturais e locais. Estudar a antiga cidade literária de Monteiro Lobato, Oblivion (Areias), a cidade do Jéca Tatú, me fez uma professora-pesquisadora, afinal, propus trabalhar com a cultura caipira local com meus alunos do Ensino Médio, mas, diante da carência de pesquisas e informações sobre o assunto, tive a necessidade de me debruçar na história local e inserir meus alunos nessas investigações. Essa prática pedagógica transformou o ensino de história em algo mais instigante, prazeroso, vivo e próximo da realidade regional e cultural dos alunos. Aproximou as habilidades e conteúdos prescritos pelos currículos à realidade vivida pelo alunado.

**Palavras-chave:** História Local, Ensino de História, Currículo e Cultura Caipira.

## **ABSTRACT**

The present work is a study of local history as a methodological approach in the teaching of history. Starting from the pedagogical necessity lived in the middle school of the interior of the State of São Paulo, specifically, of the municipality of Areias, Serra da Bocaina region, in the Paraíba Valley of São Paulo. The theme chosen to be analyzed and developed in the classroom was the country culture. According to the theoretical-methodological conception adopted here, it is important to work with local history projects in the teaching of history as an alternative strategy to the prescribed curriculum of the State of São Paulo. Caipira culture was chosen as a theme, since it is a subject present in the imaginary and daily representations of the Paraíba Valley, especially those living in the rural region called the Historical Valley. Region where the country's culture is preserved and resists, in contrast to the advance of industrial production, capital and globalization. Let us realize with this work that the various local and cultural temporalities overlap, and preserve cultural and local identities. Studying the ancient literary city of Monteiro Lobato, Oblivion (Areias), the city of Jéca Tatú, made me a teacher-researcher, after all, I proposed to work with the local caipira culture with my high school students, but, given the lack of research and information on the subject, I had to look at local history and introduce my students to these investigations. This pedagogical practice has transformed history teaching into something more exciting, enjoyable, alive and close to the regional and cultural reality of the students. Approached the skills and content prescribed by the curricula to the reality lived by the student.

**Keywords:** Local History, History Teaching, Curriculum and Caipira Culture.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	Pág. 14
-----------------	---------

### CAPÍTULO 1

<b>1. HISTÓRIA LOCAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>Pág. 19</b>
1.1. História Local/Regional: Uma Operação Historiográfica.....	Pág. 19
1.2. Uma Proposta para trabalhar a História Local e a representação cultural do tempo na sociedade caipira do Vale Histórico.....	Pág. 31
1.3. Coleção Terra Paulista – Jovens e a periodização do tempo local da cultura caipira.....	Pág. 34
1.4. História Local/Regional e o Ensino de História.....	Pág. 39
1.5. O Ensino de História Local/Regional e o Terra Paulista – Jovens.	Pág. 45

### CAPÍTULO 2

<b>2. A REPRESENTAÇÃO DA CULTURA CAPIRA NO VALE HISTÓRICO: UMA ANÁLISE DE OBLIVION.....</b>	<b>Pág. 50</b>
2.1. Motivações Pessoais para se trabalhar com a cultura caipira.....	Pág. 50
2.2. A formação da identidade cultural caipira da “Paulistânia”.....	Pág. 51
2.3. Representações da cultura de história do caipira.....	Pág. 54
2.4. A resistência da cultura caipira no Vale Histórico.....	Pág. 69
2.5. Pelos caminhos de Oblivion: Uma breve história da cidade de Areias.	72
2.6. Pelos caminhos de Oblivion: vivência e observações na cidade de Areias.....	Pág.75

## **CAPÍTULO 3**

### **3. PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO E TRABALHANDO COM PROJETOS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR.....Pág. 80**

3.1. História Acadêmica e História Escolar.....Pág. 80

3.2. Currículo: Um campo de resistência.....Pág. 84

3.3. Detetives da História Local: Relato de um projeto aplicado no ensino de  
médio.....Pág. 93

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....Pág. 99**

## INTRODUÇÃO

Como a maioria dos professores e professoras de história, constantemente problematizamos nossas práticas em sala de aula, desde o conteúdo ensinado, até o método utilizado no processo de ensino e aprendizado. Procuramos transformar a sala de aula em laboratório de pesquisa em ensino de História. O ensinar e o pesquisar precisam estar intrinsecamente relacionados com a teoria e a prática do professor/pesquisador. Apesar de ser uma nova área acadêmica, pesquisas em torno do ensino de História no Brasil vêm crescendo e os profissionais da História só têm a ganhar com essa área de pesquisa que se situa na fronteira entre história e educação. Trata-se de uma área que valoriza e problematiza a cultura escolar, a prescrição curricular e a instituição de ensino, como importantes propagadores e produtores da história escolar.

Escolhemos essa área de pesquisa pois trabalhamos com a História escolar, problematizamos o ensino de História e as instituições escolares. Nesta pesquisa, pretendemos apresentar algumas inquietações da professora de educação básica do interior de São Paulo e algumas propostas para tentar superar os desafios que enfrentamos na docência do ensino de História.

Sempre compreendemos a educação como uma prática social e, após termos tido contato com as discussões das disciplinas *História do Ensino de História*, *Teoria da História*, *Currículo de História: Memória e Produção de Identidade e Diferença*, *Seminário de Pesquisa étnico-racial* e as *Questões das Temporalidades* e *Tópicos de Pesquisa em História*, que cursamos no mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal de São Paulo, passamos a ter certeza de que o ensino de História precisa fazer parte da prática social dos alunos, o conteúdo prescrito no currículo precisa estar relacionado com a história vivida dos educandos e não apenas atender aos interesses do mercado e das empresas. Em outras palavras, a educação só faz sentido quando se relaciona com a vida. Portanto, o professor deve problematizar as relações de poder presentes no currículo trabalhado em sua disciplina, problematizar as metodologias utilizadas em sala de aula, as narrativas históricas presentes nos livros didáticos e questionar se sua prática

docente está contribuindo e se relacionando com a sociedade, a cultura, o tempo vivido e o cotidiano de seus alunos.

Neste contexto de globalização em que vivemos, torna-se necessário o resgate das identidades plurais<sup>2</sup> existentes em todo o território nacional. Mas também torna o trabalho do professor de História ainda mais complexo, afinal, para que estudar o passado na era das informações e da tecnologia, em que vivemos? Esta inquietação está presente no cotidiano das salas de aula, os alunos questionam “para que estudar História?” e nem sempre os professores encontram a resposta certa. Não é pretensão desse trabalho responder, mas sim problematizar e pensar em possibilidades para tornar o ensino de História mais significativo para os alunos da educação básica e da rede pública do estado de São Paulo.

A globalização se apresenta de forma dialética para o ensino de História<sup>3</sup>. Se de um lado ela tenta homogeneizar as culturas locais e plurais, como uma única cultura, global e hegemônica; de outro, ela desperta a necessidade e o interesse social pelo resgate das culturas e histórias locais. A globalização desperta nos sujeitos sociais o interesse pela busca de sua identidade, sua memória, sua história e sua cultura, na tentativa de fortalecer seus costumes, de enraizar suas crenças e reconhecer a importância social de seu povo, da sua cultura e da sua localidade. Desta forma, o sentimento de pertencimento a um grupo e a uma cultura parece ressurgir em meio às tentativas dos poderes hegemônicos e globais de homogeneizar e criar determinismos e “ismos” totalizantes, especialmente no campo acadêmico das ciências humanas. Por isso, o ensino de História tem uma importância social na educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Através do ensino de História, o sujeito passa a ter contato com o estudo do passado, com as relações e contradições sociais, políticas, econômicas e culturais de diversos sujeitos, diversas localidades, nacionalidades e temporalidades. É construindo um mosaico de diferentes povos e culturas, na sala de aula ou fora dela, que os sujeitos passam a questionar sua

---

<sup>2</sup> AZEVEDO, Cecília. “Identidades compartilhadas – a identidade nacional em questão”, In: ABREU e SOIHET (orgs.), *Ensino de História- conceitos. Temáticas e metodologia*. R.J.: Faperj e Casa da Palavra, 2003.

<sup>3</sup> MARTINS, Marcos Lobato. “História Regional”, In: PINSKY (org.), *Novos Temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

própria história, seu povo, sua cultura, sua identidade e sua importância social. É a partir dessas problematizações que os professores de História devem intervir, aproximando a História prescrita nos currículos e nos livros didáticos do cotidiano e da História vivida pelo alunado. Assim, a História não será apenas uma disciplina que estuda um passado distante e insignificante, mas se tornará uma disciplina socialmente importante para o reconhecimento da identidade e do pertencimento dos sujeitos a um grupo social e cultural, e que protagonizam uma história local e temporal.

Portanto, nossa proposta é trabalhar com o ensino de História local, desconstruindo os currículos hegemônicos e as narrativas históricas das classes dominantes. Repensar um ensino de História mais significativo e historicamente mais justo, com narrativas que deem voz a culturas, a grupos e a sujeitos que foram silenciados pela historiografia. Segundo Michael de Certeau<sup>4</sup>, cabe aos historiadores julgarem aquilo que será lembrado e aquilo que será esquecido, portanto, gostaria de lembrar e não mais esquecer a história de homens e mulheres das classes subalternas que construíram e constroem com seu suor e sangue a história do Brasil. Devemos recontar a história do Brasil, com narrativas construídas pelos indígenas, pelos africanos e afrodescendentes, pelos caipiras e caiçaras. Os sujeitos que vivem à margem, na periferia da história dominante, merecem e precisam que suas histórias e culturas sejam resgatadas, contadas e valorizadas no ensino de história.

Ao pensar em um recorte para essa pesquisa, decidimos trabalhar com a cultura e com a história de um povo que foi injustiçado pela História, que foi condenado e estereotipado pela Literatura<sup>5</sup>, pelo Cinema<sup>6</sup> e pela historiografia. E que continua silenciado pela narrativa histórica e pelo ensino de História. Referimo-nos aos caipiras, povo humilde e humilhado do interior de São Paulo, que vive na zona rural e depende da terra para sobreviver. Povo simples, descendente de portugueses, africanos e indígenas, que habita o Vale do Paraíba paulista. Uma região rica em história, importante na formação da nação brasileira, mas marginalizada e estereotipada como “lugar” de “cidades mortas”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

<sup>5</sup> LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1919.

<sup>6</sup> JECA TATU. Direção: Milton Amaral. Produção: PAM Filmes. Pindamonhangaba (SP), 1959.

<sup>7</sup> LOBATO, Monteiro. **Cidades Mortas**. São Paulo: Globo, 1919.



Sabemos que a globalização afetou quase todos os cantos do planeta, mas com qual intensidade afetou o Vale do Paraíba? O interior paulista é muito diferente da sua capital, é uma região que mantém viva a história, os costumes, as tradições e as crenças de um povo ligado à natureza, ao campo, ao profano e ao sagrado. A pluralidade cultural e identitária se faz presente nessa região.

Por que escolhemos pensar o ensino de História a partir do povo e da cultura caipira? Porque somos: caipiras, nascidos em Guaratinguetá e de família da zona rural. Além disso, leciono em duas cidades importantes para a construção da memória e da história regional e nacional, Guaratinguetá e Areias. Ao depararmos com o currículo estadual, percebemos que a narrativa paulista bandeirante é estrutural e não destaca as singularidades dos diferentes “interiores”. O discurso bandeirante<sup>8</sup> do currículo do estado de São Paulo silencia a história dos povos do interior. E grande parte das produções acadêmicas fazem um recorte temporal que prioriza o auge econômico da região, o século XIX. Portanto, a narrativa predominante conta a história da expansão territorial brasileira promovida por bandeirantes ou a história da escravidão e da grande produção de café dos senhores escravocratas e latifundiários. Mas a história do povo trabalhador e humilde do Vale do Paraíba é pouco abordada, com algumas exceções como a obra *Homens Livres na Ordem Escravocrata*<sup>9</sup> de Maria Sílvia de Carvalho Franco, que retrata a história dos homens que não eram senhores de escravos e nem escravos, mas trabalhadores livres e pobres no século XIX na cidade de Guaratinguetá; tal obra confronta a narrativa estruturante da ordem escravocrata. Outra obra interessante para esse trabalho, e referência para o estudo da história local, é a obra, de Antonio Candido, *Os Parceiros do Rio Bonito*<sup>10</sup> em que, através de uma pesquisa histórico-social e antropológica, o autor fez um estudo sobre o caipira paulista da cidade de Bofete do interior de São Paulo e as transformações dos meios de vida que esse grupo sociocultural

---

<sup>8</sup> CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de and SILVA, Iliada Pires da. **O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo**, 2008. Rev. Bras. Hist. [online]. 2009, vol.29, n.58, pp.361-382. ISSN 0102-0188. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882009000200006>.

<sup>9</sup> FRANCO, Maria Sílvia de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. São Paulo: Unesp, 1997.

<sup>10</sup> CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

sofreu após o impacto da industrialização. Mas, ainda são poucas as exceções, e a cultura caipira permanece silenciada pelo discurso e pela narrativa historiográfica estruturante.

Por isso, pretendemos realizar, junto com os alunos do Ensino Médio, um projeto de pesquisa local complementar ao currículo oficial do estado de São Paulo. Uma proposta de projeto curricular que resgate a história e a cultura do povo caipira, que desconstrua a narrativa dominante e totalizante da História nacional e construa uma narrativa da História local, que aproxime a macro abordagem nacional da micro abordagem local. Propormos, nesse sentido, trabalhar dialeticamente o lugar e o mundo, a partir do cotidiano e da história vivida dos alunos do interior paulista. Desta forma, o ensino de História cumprirá sua importância social ao ajudar no resgate da identidade dos alunos do Vale Histórico, a partir de uma proposta de projeto diferenciada, que valoriza a história cultural e cotidiana dos caipiras paulistas.

Enfim, esse projeto se propõe a elaborar uma proposta pedagógica de História Local que resgate a cultura do caipira e escute a voz dos sujeitos construtores da história do Vale do Paraíba paulista.

## CAPÍTULO I

### HISTÓRIA LOCAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

#### 1.1. História Local/Regional: Uma Operação Historiográfica

O campo historiográfico da História local e regional é um campo questionado por alguns historiadores; não se trata de uma “história em migalhas”, como foi apresentada pelo historiador François Dosse (1987), ao criticar à *Nouvelle Histoire française*. Esses questionamentos e críticas existem por se tratar de um campo de disputas de narrativas históricas. Por muito tempo, a História foi explicada por teorias estruturantes, homogeneizadoras e eurocêntricas; as abordagens de História local e regional podem confrontar as estruturas estabelecidas, podem abalar certezas cristalizadas, podem descentralizar questões centralizadas na nação, podem, como um processo de fusão, transformar em líquidas as teorias sólidas e consolidadas da historiografia.

A História local e regional pode supervalorizar a História global e nacional, contribuindo com as narrativas dos grandes acontecimentos e dos grandes heróis, ou pode questioná-las e problematizá-las a partir das diversas regiões e localidades, colocando em xeque antigas verdades, crenças e dogmas históricos. No entanto, a História local e regional não pode ser diminuída apenas como uma mera comprovação da História geral ou nacional, ela precisa buscar, através dos estudos locais e regionais, compreender como os grupos sociais e culturais se estabelecem e se organizam em um determinado espaço, como eles produzem suas relações sociais e sua história cotidiana. Para entendermos essas diferenças historiográficas e a dicotomia entre História central e História periférica, precisamos questionar: quando, por quê e onde surgiu a necessidade de se trabalhar com a História local e regional. Para responder tais questionamentos precisamos fazer o que o historiador faz de melhor, historicizar e contextualizar essa disputa de poder no campo historiográfico.

As sociedades pré-modernas se formavam em pequenas regiões que se constituíam como “pequenos países”, eram comunidades familiares, aldeias, reinos, impérios e países que possuíam autonomia política, econômica, social e cultural. Cada região desenvolvia seus hábitos, costumes, crenças, relações sociais e produções econômicas específicas. Por causa do isolamento, essas comunidades não se relacionavam com outras regiões. De maneira limitada, portanto, era moldada e formada a cultural material, ideológica e as identidades de homens e mulheres dessas sociedades da Antiguidade e da Idade Média. “A centralidade do “local” e do “regional” é exemplo, portanto, de uma estrutura que moldou a vida social por milênios, seja no Egito faraônico ou na França dos Bourbon”<sup>11</sup>.

Todavia, a partir dos séculos XV e XVI, a formação dos Estados Nacionais, as Grandes Navegações no Oceano Atlântico e o Sistema Colonial abalaram as identidades locais e progressivamente diminuíram e acabaram com antigas barreiras regionais. Com as conquistas e domínios europeus em outros continentes, como América e África, até então desconhecidos por eles, escreveu-se uma História geral e a História dos Estados nacionais, centralizando o interesse de pesquisa dos historiadores modernos nestes campos historiográficos. Para os historiadores, naquele momento era necessário desenvolver pesquisas e narrativas históricas que valorizassem o Estado Nacional, a unidade pátria e o civismo, em detrimento das diferenças socioculturais regionais. Como foi apresentado pelo historiador Marcos Lobato Martins, em seu artigo sobre *História Regional*,

[...] A expansão da modernidade, do Estado, do capitalismo e das filosofias universalistas (típicas do Renascimento e do Iluminismo) tentou pôr fim às singularidades e autonomias das antigas regiões. O ataque à independência da fortaleza regional é o trabalho contínuo da modernidade<sup>12</sup>.

A formação do Estado Moderno uniformizou o colorido dos mosaicos regionais<sup>13</sup>, tornando a narrativa histórica cinza mais dependente e próxima das narrativas políticas-institucionais e mais distante das narrativas plurais

---

<sup>11</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassanelli. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 135.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 136.

<sup>13</sup> Ibid., p. 137.

socioculturais. A modernidade, os Estados Nacionais e o desenvolvimento da economia global alimentaram os processos homogeneizadores da História Geral e da História Nacional, combatendo o particularismo e as identidades individuais e coletivas locais e regionais. O nacionalismo político dos séculos XIX e XX forçou a ideia de “nação”, criando bandeiras, hinos, heróis, monumentos, língua, religião, uniformizando hábitos, culturas, valores, costumes e ideologias de pessoas que provinham de diferentes regiões de um mesmo estado. A filosofia iluminista também fomentou a uniformização dos diferentes grupos sociais e culturais, acreditando que todos os grupos e nações seguiriam o mesmo processo de desenvolvimento político, econômico e cultural.

No século XX, apesar do processo de globalização ter afetado todo o planeta, ele afetou as regiões de forma diferente. Os impactos da globalização não desencadeiam processos iguais em todas as regiões de uma nação, como no interior de São Paulo e na metrópole paulista. Portanto, permanecem as particularidades e a importância do regional. Após a globalização confrontar antigas certezas e crenças, os grupos sociais precisam repensar suas identidades e iniciar um processo de valorização da memória individual e coletiva. “[...] O “lugar” e a “região” respondem a demandas individuais e coletivas por seguranças, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino”<sup>14</sup>. Pertencer a um lugar e a uma comunidade passa a ser uma necessidade crescente entre os grupos socioculturais no processo de globalização.

Essa tendência de as pessoas buscarem raízes, fontes de identidade e segurança psicológica, mobilizando elementos do espaço sócio-histórico, aumenta a responsabilidade dos profissionais da História, ao mesmo tempo em que estimula a produção de estudos históricos regionais e locais e valoriza a abordagem regional em sala de aula<sup>15</sup>.

Foi no século XX, portanto, na segunda fase da Escola dos *Annales*, que o francês Pierre Goubert, nascido em 1915 e falecido em 2012, publicou em 1972 um artigo sobre a abordagem historiográfica do “pequeno espaço”, intitulada como *História Local*. Nos anos de 1950, os historiadores dos *Annales*

---

<sup>14</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassanelli. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 139.

<sup>15</sup>Ibid., p. 140.

trabalharam de forma interdisciplinar com a ciência irmã da História, a Geografia, para esses historiadores a História é o estudo do homem no *espaço* e no *tempo*. Ao trabalhar com a microanálise do local ou da região, o historiador pode singularizar e problematizar o espaço e o tempo da região estudada. Segundo a definição de História local por Pierre Goubert,

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou plays francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a histórica local foi mais tarde desprezada – principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX – pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada<sup>16</sup>.

A inspiração para desenvolver esse tipo de estudo regional e local provém da Escola dos *Annales*. Os historiadores dos *Annales* fizeram severas críticas aos modelos tradicionais de se “fazer história”, críticas aos métodos realizados, à limitação de documentos utilizados, aos preconceitos elitistas presentes nas narrativas dos grandes heróis, excluindo os trabalhadores, as mulheres e todos os sujeitos que ficaram à margem da história nacional e geral, silenciados e abandonados na insignificância da história. Essa nova geração de historiadores, os filhos dos *Annales*, desenvolveram trabalhos interdisciplinares não só entre História e Geografia, mas também, entre Economia, Psicologia, Demografia e Biologia. Possibilitaram, também, novas problematizações, novos métodos, ideias e fontes. Contudo, precisamos nos preocupar com a supervalorização da História regional e local, para que estas não corram o risco de desenvolver novas tradições historiográficas e novos dogmas históricos. Precisamos olhar criticamente para os trabalhos desenvolvidos sobre História local e regional, para impedir a reprodução de narrativas históricas hegemônicas.

A partir de 1960, o conceito de “lugar” passou a ser problematizado pela Geografia e pela História, e esse conceito deixou de representar a mera ideia de localidade geográfica. Um “lugar” deixou de ser apenas um local e passou a ser

---

<sup>16</sup> GOUBERT, P. **História local**. In: *História & Perspectivas*, n. 6, jan.-jan./1992, p. 70. Uberlândia.

encarado pelos pesquisadores como “um pequeno mundo”, que tem seu lado de dentro e seu lado de fora (seu entorno) e cria suas regras, valores, crenças e relações de poder.

[...] O local pode ser um mero ponto no mapa definido pelo encontro de um paralelo e um meridiano, Mas um lugar precisa ser nomeado, pressentido por alguém, como dotado de um singularidade. O lugar é o local que adquiriu visibilidade para alguém, porque investido de certos significados. [...] Conforme nossa própria terminologia, o lugar é o espaço objetivo sobre o qual se ergueu um acorde de subjetividades.<sup>17</sup>

Uma localidade só se torna um lugar quando o pesquisador/historiador percebe que aquele lugar possui uma história e um significado que merece ser contado, que merece ser resgatado e ter suas memórias e identidades valorizadas e problematizadas.

[...] Milton Santos sustenta, no entanto, que o lugar só pode ser compreendido dialeticamente levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica<sup>18</sup>.

A economia desenvolvida em uma região é determinante para se compreender as relações sociais e culturais existentes no “lugar”. Um estudo de História Local pode ser combinado com a História política, História econômica, História cultural, História oral, e inúmeras outras modalidades historiográficas. A História local demonstra ser uma abordagem interdisciplinar ou até multidisciplinar.

[...] A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de região<sup>19</sup>.

O historiador José D’Assunção Barros, em seu livro *História, Espaço, Geografia: Diálogos Interdisciplinares* (2017)<sup>20</sup>, nos apresenta quatro motivos para se fazer História Local. Motivo 1: “A História Local como caminho para

---

<sup>17</sup> BARROS, J.D’A. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017, p, 170-171.

<sup>18</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 171.

<sup>19</sup> MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: (org) PINSKY, Carla Bassanelli. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 143.

<sup>20</sup> BARROS, J.D’A. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017, p, 175.

abordar aspectos da Totalidade, ou de regiões mais amplas”. Motivo 2: “A História Local como recurso para testar ou reformular generalizações (visões gerais já difundidas)”. Motivo 3: “A História Local (de um local) com objetivo de juntar-se a outras histórias locais (de locais distintos) de modo a compor um quadro amplo que as integre”. E Motivo 4: “A História Local como motivação interna (demandas do próprio local, ou interesses pessoais do pesquisador)”. Portanto, podemos perceber, através dessas motivações apresentadas por Barros, que a História local pode ser caminho para a totalidade e fazer parte do estruturalismo. Pode, também, ser usada para testar as reformulações hegemônicas e eurocêtricas, para confrontar as “verdades” e generalizações apresentadas pela História geral ou nacional. A História local pode comparar e unir histórias de diferentes localidades, regiões e grupos culturais. Pode ser utilizada por interesses e necessidades dos grupos sociais de diferentes classes sociais e culturais enraizados em um local, ou também, por interesses pessoais do pesquisador. Afinal, um lugar, só se torna “lugar”, dependendo do significado que o pesquisador/historiador atribui para este espaço. “[...]“Tudo é História”. Para a História Local, todos os lugares têm sua história, e essa história merece ou precisa ser contada”.<sup>21</sup>

Após entendermos a importância do “lugar” e da “região” para a pesquisa histórica, sua relação com a modernidade e a globalização e sua proposta de resgate de memórias, culturas e identidades plurais presentes em diversas regiões de uma nação, nos cabe questionar sobre o desenvolvimento da pesquisa histórica local e regional no Brasil.

Ao pensarmos em regiões, precisamos considerar que o Brasil é um país de tamanho continental, formado por diversas regiões diferentes no que se refere à geografia, economia, língua e cultura. Essas diversidades regionais brasileiras destacam a pluralidade sociocultural existente no território nacional, bem diferente da realidade de diversas nações europeias, como a França. Por esse motivo, serão diferenciado no Brasil os conceitos “História local” e “História

---

<sup>21</sup> BARROS, J.D'A. **História, Espaço, Geografia**: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017, p.192.



regional”. O mesmo não ocorre na França onde esses conceitos se misturam e são sinônimos. O historiador Barros nos apresenta a definição do

“regional” como aquilo que se refere ao lugar integrado a um sistema, embora dotado de sua própria dinâmica interna? A ideia de “região”, neste sentido mais específico, associa-se à noção de que temos agora um lugar que se apresenta, ele mesmo, como sistema- com sua própria dinâmica interna, suas regras, sua totalidade interna- e que habitualmente se encontra ligado ou a uma rede de outras localidades análogas, ou a um sistema mais amplo [...] Em contrapartida, o “local” poderia se relacionar àquele lugar que é recortado por um problema transversal (cultural, político, p. ex.).<sup>22</sup>

Se trabalharmos com a localidade como um sistema e uma totalidade social que se liga a uma totalidade mais ampla, estaremos fazendo História regional, mas se escolhermos pesquisar manifestações culturais ou artísticas ligadas ao imaginário de determinado grupo social que vive em determinada localidade, estaremos fazendo História local. Esta não é a única diferenciação para as expressões “História local” e “História regional”, a extensão do “espaço” estudado também interfere. As localidades menores, como cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, zonas rurais, são estudados pela “História local”, já a “História regional” volta-se para localidades maiores, como regiões pré-definidas pela geografia ou pela política, como o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado de São Paulo, o Nordeste, entre outros.

[...] A História Regional e a História Local em um país de dimensões continentais, como o Brasil, implicam suas próprias bases. Mais do que nunca, faz-se necessária a capacidade de pensarmos com independência o nosso próprio instrumental conceitual, diante de nossas demandas específicas e de nossos interesses singulares, ao menos quando o objeto de estudo se referir às grandes espacialidades com as quais lidamos para o estudo de nossa História<sup>23</sup>.

Porém, como o próprio autor coloca, essa discussão se apresenta apenas como uma proposta, “um exercício de imaginação historiográfica”<sup>24</sup>, já que “História local” e “História regional” são expressões quase sinônimas. E assim serão utilizadas nesse trabalho.

---

<sup>22</sup> BARROS, J.D’A. **História, Espaço, Geografia**: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017, p. 195-196.

<sup>23</sup>Ibidem, p. 198-199.

<sup>24</sup> Ibid., p. 197.

A escrita da História brasileira iniciou-se no século XIX, no berço da modernidade e da valorização da História Nacional. As primeiras pesquisas foram realizadas pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), Karl Friedrich Philip von Martius, pesquisador alemão e membro do IHGB publicou seu livro em 1845 intitulado *Como se escreve a história do Brasil*, neste livro ele discutiu sobre a importância das histórias das províncias como ajuda na promoção da história da pátria e do civismo. A proposta de von Martius vai ao encontro dos anseios do IHGB, que via na defesa da monarquia um estado forte, centralizador e contrário às tentativas autonomistas das províncias. Suas histórias deveriam estar a serviço e em sintonia com a “verdadeira” história representada pelo Estado-nação.

[...] deve o historiador patriótico aproveitar toda e qualquer ocasião a fim de mostrar que todas as províncias do Império por lei orgânica se pertencem mutuamente, que seu próprio adiantamento pode ser mais garantido pela mais íntima união entre elas. Justamente na vasta extensão do país, na variedade de seus produtos, ao mesmo tempo que os seus habitantes têm a mesma origem, o mesmo fundo histórico, e as mesmas esperanças para um futuro lisonjeiro, acha-se fundado o poder e grandeza do país. Nunca esqueça, pois, o historiador do Brasil, que para prestar um verdadeiro serviço a sua pátria deverá escrever como autor monárquico-constitucional, como unitário no mais puro sentido da palavra<sup>25</sup>.

Neste contexto em que a História nacional, monárquico-constitucional, estava no centro das discussões, a História provincial serviu como mero apoio na construção da narrativa nacional e da identidade cívica dos brasileiros, uma história positivista e elitista, que só dava voz para os políticos e para as grandes personalidades da história nacional e provincial. Neste contexto de consolidação das narrativas nacionais, das produções de pesquisas do IHGB que submeteram diversos grupos sociais e culturais do Brasil à insignificância, esses grupos, trabalhadores e pobres, foram silenciados e marginalizados pela historiografia hegemônica brasileira. O que marcou esse período nas produções de histórias provinciais foram as corografias, que constituíam em “monografias municipais e regionais, que misturavam história, tradição e memória coletiva”<sup>26</sup>, além de

---

<sup>25</sup> MARTIUS. Karl Friedrich Philip von. “Como se escreve a história do Brasil”. In.: RIHGB, tomo VII, 1845, p. 381-403.

<sup>26</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassaneli. Novos Temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009, p. 140.

civismo e amor à pátria e ao seu lugar de pertencimento, sem nenhum tipo de criticidade ou problematização. Eram catálogos com informações prontas e imutáveis sobre a flora e a fauna, biografias das grandes personalidades e diversas descrições fisiográficas, tratava-se de histórias do lugar pelo lugar ou de histórias do lugar pela pátria. O que importava para esses historiadores, memorialistas e simpatizantes da história eram os grandes acontecimentos e as grandes personalidades locais. Na região do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, não foi diferente, várias produções de corografias foram feitas como se fossem pesquisas historiográficas, por historiadores e não historiadores, na verdade podemos destacar que isso ocorre até hoje (século XXI) nessa região. Pequenas monografias sobre memórias das cidades, que não possuem rigor metodológico, um tema específico e nem mesmo uma problematização. E, assim como no século XIX, são esses trabalhos que incitam os regionalismos estereotipados (sentimento de superioridade regional), influenciam a formação da identidade dos sujeitos sociais e a construção de narrativas de livros e materiais didáticos.

Como exemplo desses trabalhos corográficos, citaremos a obra *Guaratinguetá: seus fatos históricos (1968)*<sup>27</sup> do escritor Ferreira Junior, jornalista, memorialista e poeta de Guaratinguetá. Nesta obra memorialista, o autor apresenta biografias de várias personalidades importantes de Guaratinguetá, apresenta o hino da cidade e a história de sua bandeira, além dos nomes das ruas e das principais construções monumentais da cidade. Um livro positivista de supervalorização da memória de uma cidade. Apesar de se tratar de uma história do lugar, não pode ser considerada uma História local, pois não possui os métodos e os cuidados necessários para uma pesquisa de História local. E os exemplos não param por aí, essas obras corográficas e positivistas chegaram às salas de aulas da Educação Básica.

Apesar de suas evidentes limitações, as corografias forneceram, até pelo menos a década de 1960, os moldes e os elementos informativos para a elaboração de material didático usado nas escolas das localidades e regiões brasileiras, quando não foram, elas próprias, os textos de

---

<sup>27</sup> PAIVA, de Rafaela Molina. *Ferreira Junior: memória e poesia em Guaratinguetá*. In: (org) BARBOSA, Alexandre Marcos Lourenço. **Vale do Paraíba: Literatura e História**. Anais do XXVII Simpósio de História do Vale do Paraíba. Aparecida: O Lince, 2014, p. 591.

consulta direta das crianças nas aulas sobre história local e regional<sup>28</sup>.

Um exemplo de material didático de História Regional feito através desse molde corográfico, positivista e com narrativa hegemônica de uma História nacional, é a *Coleção Resumo Didático* criado pelo Instituto Geográfico Histórico de São Paulo (IGH-SP). Foi publicado um livro didático sobre cada estado da nação, promovendo o civismo e o discurso positivista. Em 1918, Rocha Pombo foi autor do livro *História de São Paulo*.

Eis aí como me parece que se deve apresentar nas escolas a história de cada Estado da União. Assim pudéssemos começar pela memória do nosso município, já que não temos o registro dos nossos lares. Entender, como parece que alguns entendem, que a ideia do Estado enfraquece o sentimento de pátria seria entender que a honra pessoal desnobre o amor da família: ou que o amor da família prejudica o amor da comuna, ou que este é incompatível com o amor do Estado. Não. Em vez disso, o que é legítimo proclamar, incutir no espírito de todos, mas principalmente na alma da mocidade, é que só ama verdadeiramente a sua pátria aquele que a serve de todo o coração: e que a pátria se pode servir em todas as esferas, quaisquer que sejam as condições em que cada um se encontre<sup>29</sup>.

A História de São Paulo confunde-se com a História nacional, isso porque o estado de São Paulo representa uma hegemonia econômica e acadêmica e isso contribui para as construções narrativas existentes no Brasil. Nas escolas temos o currículo bandeirante que narra a história dos portugueses bandeirantes que desbravaram o interior do país ou a história dos grandes latifundiários e senhores de escravos, produtores de café do Vale do Paraíba paulista. “O “espelho de São Paulo” era o instrumento por meio do qual as diversas regiões brasileiras deveriam buscar a autocompreensão e a ação transformadora”<sup>30</sup>. Nada justo com as outras regiões que vivem em condições diferentes de São Paulo, nada justo com regiões do próprio estado de São Paulo, que sofre com a exclusão, causada pela narrativa da modernidade e da industrialização. O discurso colonizador desloca-se para o interior do estado, fazendo com que a

---

<sup>28</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassanelli. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 141.

<sup>29</sup> POMBO, Rocha. **História de São Paulo**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1918. Série Resumo Didático, p.5.

<sup>30</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassanelli. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 142.

cultura e o modo de produção dos caipiras do interior sejam excluídos do “progresso” histórico, econômico e cultural. Esse grupo social do interior continua vivendo à margem, silenciados e injustiçados em nome de uma modernização e globalização que não tem interesse em modificar a narrativa histórica hegemônica disseminada desde o século XIX.

A partir da década de 1980, aumentaram no Brasil os cursos de pós-graduação nos outros estados brasileiros, e isso fez com que diversos historiadores se dedicassem a estudar História local e História regional, fugindo da narrativa hegemônica nacional e paulista. Esses historiadores preocuparam-se com novos problemas e temas de pesquisas e analisaram novos documentos locais, contribuindo com essa abordagem historiográfica no Brasil. Gostaríamos de destacar dois trabalhos relevantes de História local produzidos no Brasil e que se relacionam com o tema escolhido por este trabalho. O primeiro destaca a pesquisa sobre o povo e a cultura caipira do interior de São Paulo, trabalho de fôlego e referência na área, realizado pelo sociólogo e professor universitário Antonio Candido de Mello e Souza em 1964. O livro *Os Parceiros do Rio Bonito*<sup>31</sup> até hoje é considerado a pesquisa mais completa sobre a cultura e a sociedade do caipira paulista. Antonio Candido realizou uma pesquisa sociológica de campo na cidade de Bofete, interior de São Paulo, para investigar os impactos da industrialização no modo de vida desse grupo rural do interior. Através da observação e da vivência com essas comunidades e da documentação primária, Antonio Candido apresentou a resistência do povo caipira pela sua sobrevivência em meio à industrialização e pós-modernidade.

Outro trabalho importante nessa área é da professora, também da Universidade de São Paulo, Maria Sylvia de Carvalho Franco, que desenvolveu uma excelente pesquisa de História local na cidade de Guaratinguetá, no Vale do Paraíba paulista, intitulada, *Homens Livres na Ordem Escravocrata (1969)*<sup>32</sup>. Esta pesquisa histórica foi feita sobre os homens pobres do século XIX da cidade de Guaratinguetá que “escapavam” da lógica do discurso estruturalista de que no século XIX existiam no Brasil os senhores escravocratas produtores de café

---

<sup>31</sup> CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

<sup>32</sup> FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. – 4. Ed. – São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

e os escravos. A historiadora questionava quem eram os homens livres e pobres que não se “encaixavam” nessa estrutura pré-estabelecida pelo estruturalismo. Através de pesquisas documentais primárias na cidade interiorana de São Paulo, ela desenvolveu uma excelente abordagem de História Local que questiona a narrativa hegemônica e estruturante da ordem escravocrata do século XIX.

Depois das discussões e exemplos apresentados podemos observar com mais clareza as disputas de narrativas existentes no campo historiográfico e no ensino de História. As disputas narrativas são disputas de poder, uma vez que elas são responsáveis pela construção da cultura de história<sup>33</sup>, pela formulação dos currículos escolares e dos livros didáticos, inventando tradições e formando as representações de identidades de crianças, jovens e adultos que passam pela disciplina de história escolar. Apresentamos até aqui algumas disputas narrativas, por um lado as narrativas da História geral e História nacional, e por outro lado, narrativas da História regional e História local. A preocupação desse trabalho é entender como essas disputas de narrativas interferem no ensino de História, como o professor de História pode construir e desconstruir, de forma dialética, essas narrativas em sala de aula. A escola enquanto instituição de ensino valoriza e reproduz as narrativas da História nacional, pois a criação do sentimento nacionalista e patriótico tende a ser um dever da escola e objetivo do Estado. “[...] o ensino da história costuma guardar uma íntima adesão emotiva aos símbolos e aos relatos da identidade nacional em detrimento do pensamento crítico”<sup>34</sup>. Neste contexto, as narrativas da História nacional tornam-se perigosas para o ensino de História. A escola é uma instituição oficial do Estado,

[...] cuja função é formar ideológica e cognitivamente, nessa ordem de prioridades, alunos de idade muito tenra, altamente versáteis, se considerarmos que ainda não desenvolveram as habilidades cognitivas para perceber a aculturação de formato histórico-acadêmico que lhes é apresentada<sup>35</sup>.

“Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e

---

<sup>33</sup> PIMENTA, João Paulo. **A Independência e uma cultura de história do Brasil**. Guarulhos: Almanack Guarulhos, nº 8, 2014, p. 5-36.

<sup>34</sup> CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.35

<sup>35</sup> Ibid., p.35.

da sua concepção de história”<sup>36</sup>. Cabe ao professor analisar suas práticas pedagógicas, os currículos e os materiais didáticos utilizados em suas aulas, para ser possível provocar a criticidade nos alunos e resgatar as identidades culturais locais e regionais que são excluídas por essa narrativa nacional. Como relacionar temas, habilidades e competências cobradas no currículo do estado de São Paulo, com temas e problemas da História local? A seguir apresentaremos uma proposta de trabalho de História local com a temática *A Representação Cultural do Tempo e sua Periodização*, relacionando com a cultura caipira do interior de São Paulo. Essa proposta pode ser desenvolvida no ensino fundamental e no ensino médio, para isso é necessário escolher o material didático certo para ser trabalhado com os alunos.

## **1.2. Uma proposta para trabalhar a História Local e a representação cultural do tempo na sociedade caipira do Vale Histórico**

A História local e a História regional são abordagens historiográficas que tomam o tempo e o espaço como terreno de estudo. O geógrafo Milton Santos,

[...] ressalta que cada lugar é diferente de outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade. Ao analisar o atual processo de globalização, pressupõe as relações de cada lugar com a expansão das multinacionais, com a nova forma de atuação do Estado e com a organização social. Afirma assim que as relações de produção atuam na transformação dos lugares, embora seja preciso averiguar a dinâmica dos usos de cada espaço, como ocorre a ação concreta do capitalismo globalizado nessa fração do espaço total<sup>37</sup>.

Os locais e as regiões são lugares dinâmicos e culturalmente diversos, que sofrem as tensões da globalização capitalista, através de uma relação dialética complexa entre uniformização e diferenciação<sup>38</sup>.

Através da História local, é possível perceber e analisar a relação dialética presente no processo de globalização, entre uniformização e diferenciação

---

<sup>36</sup> CABRINI, Conceição. **Ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: EDUC; CONEP, 2000, p. 31.

<sup>37</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008, p. 172.

<sup>38</sup> Conceitos usados pelo historiador Marcos Lobato Martins (2009, p. 138) em seu artigo *História Regional* publicado no livro *Novos Temas nas aulas de história*, para apresentar a dialética complexa resultante da globalização, que influencia diretamente a História Regional e Local.

cultural do espaço-local. A uniformização desconsidera as culturas plurais, compartilhadas e vivas, que existem em todas as localidades e regiões de todas as nações. Especialmente no Brasil, podemos observar as diversidades regionais e locais de uma nação culturalmente plural. E essa diversidade precisa ser explorada no ensino de História, não para criar fronteiras e regionalismos, mas para que os alunos percebam a integração cultural e a diversidade identitária existente na nação. É essa uniformização e homogeneização promovida pela globalização que faz aumentar nos indivíduos a necessidade do sentimento de pertencimento a uma cultura, a uma base territorial e a uma identidade. Em outras palavras, se de um lado a globalização tenta homogeneizar as culturas locais e plurais, como uma única cultura nacional, global e hegemônica; de outro, ela desperta a necessidade e o interesse social pelo resgate das culturas e histórias locais. A globalização desperta nos sujeitos sociais o interesse pela busca de sua identidade, sua memória, sua história e de sua cultura, na tentativa de fortalecer seus costumes, de enraizar suas crenças e reconhecer a importância social de seu povo, da sua cultura e sua localidade. Desta forma, o sentimento de pertencimento a um grupo e a uma cultura, parece ressurgir em meio às tentativas dos poderes hegemônicos e globais de homogeneizar e criar determinismo e “ismos” totalizantes, especialmente no campo acadêmico das ciências humanas. Portanto, é nessa relação dialética que a globalização desafia o professor de história a trabalhar com a história local e desenvolver em seus alunos o raciocínio histórico, de comparação, diferenciação, mudanças, permanências, pluralidade cultural e as diversas representações culturais do tempo.

Segundo o historiador Marcos Lobato Martins,

O que se observa é, portanto, a resistência do “regional” e do “local”, porque certas diferenças não desaparecem. Mais do que isso: as pessoas e os grupos sociais, submetidos às tensões da “sociedade global” - os riscos ecológicos, o medo (do desemprego, do terrorismo, da competição), o individualismo exagerado, as frustrações do consumismo etc.-, experimentam uma “perda de direção”. Questionam a realidade, refletem sobre a “perda da história”, reexaminam suas experiências de vida. Enfim, são assaltadas pela inquietação relativa à identidade.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassaneli. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 139.



Trabalhar com a História Local é problematizar a “sociedade global” e resgatar as culturas e as identidades plurais que interagem em comunidade e promovem o sentimento de pertencimento a uma localidade. Os grupos sociais criam diversas representações culturais: crenças religiosas, festividades, linguagens, vestuários, danças, musicalidades, artes e modo de vida. Esses grupos criam e recriam relações sociais, culturais, temporais e identitárias com seu meio ambiente.

Sobre as representações culturais de grupos que vivem em uma determinada localidade, é importante resgatar as representações culturais do tempo. No ensino de história o professor precisa problematizar a construção do tempo cronológico, do tempo histórico e a representação do tempo vivido ao abordar a história local. Assim, os alunos perceberão que a apropriação e utilização do tempo são representações culturais sujeitas a alterações sociais, temporais e espaciais. Martins nos lembrou que, “As regiões e os lugares são tensionados pelo embate entre o tempo do mundo e o tempo dos lugares, segundo a formulação de Fernand Braudel”<sup>40</sup>. Mesmo que a globalização afete cada quilômetro quadrado do planeta, cada localidade, cada lugar é afetado de modo singular. Através da microanálise da história local podemos perceber a uniformização e a diferenciação presentes dialeticamente no espaço.

Em primeiro lugar, o tempo possui uma representação no espaço. Em cada uma das várias sociedades que existem hoje, e também naquelas que desapareceram, existe uma percepção e uma utilização peculiar do espaço<sup>41</sup>

O espaço e o tempo são fenômenos intrinsecamente ligados, pois é na relação entre o lugar e o mundo, o tempo dos lugares e o tempo do mundo que as representações culturais são formadas e construídas, sendo tensionadas pela globalização. Trabalhar com a abordagem da história local para pensar a representação cultural do tempo de grupos sociais e locais, faz com que o ensino de história se torne mais significativo, considerando o tempo vivido e a história vivida dos alunos, colocando-os como protagonistas nas relações sociais e culturais e no processo histórico de construção e representação do tempo. Os

---

<sup>40</sup> Ibidem, p. 144.

<sup>41</sup> NEMI, Ana Lúcia Lana. **Ensino de história e experiências: o tempo vivido**. São Paulo: FTD, 2009, p. 78.

Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio apresentam a importância de se trabalhar com a construção cultural do tempo histórico na disciplina de História. Segundo o PCN *“no nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços”*<sup>42</sup>.

### **1.3. Coleção Terra Paulista – Jovens e a Periodização do Tempo Local da Cultura Caipira**

O primeiro passo para a construção de uma visão da História é perceber que a periodização e o calendário que utilizamos no Brasil foram feitos segundo a evolução dos povos europeus. Se fôssemos construir uma linha do tempo específica do Brasil, os períodos seriam bem diferentes.<sup>43</sup>

Muitos professores são resistentes em trabalhar com a linha do tempo e a história cronológica, pois consideram essa prática positivista e ultrapassada. No entanto, os currículos e os manuais didáticos trabalham com a representação cronológica do tempo e com as periodizações características da história oficial, global e eurocêntrica do século XIX. Mas como fugir dessas amarras e tensões promovidas pelo processo de globalização da história ocidental? Para trabalhar com a abordagem da história local é preciso desconsiderar totalmente o uso da linha do tempo?

[...] não se deve ter medo de falar em datas com os alunos. Se a linha do tempo for trabalhada como complemento de aula, ajudando a desenvolver o conceito de tempo como imbricação entre cronologia e cultura, ela será muito útil.<sup>44</sup>

Após decidir trabalhar com o resgate da cultura caipira do Vale do Paraíba paulista, passamos a procurar materiais didáticos que tratassem do assunto, mas, infelizmente, não encontramos muitos livros do estado de São Paulo que falassem sobre a cultura caipira do povo do interior. As narrativas do discurso bandeirante predominam e a história narrada sobre o Vale do Paraíba paulista parou no tempo, mais precisamente no século XIX. As narrativas dos

---

<sup>42</sup>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997, p. 23.

<sup>43</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 61.

bandeirantes e a exploração do interior, as narrativas dos barões do café e as riquezas do Vale Histórico conquistadas através da escravidão, esses são os discursos que ainda são prescritos pelos currículos e materiais didáticos e que ainda estão vivos nas narrativas de parte dos professores de História em sala de aula.

Contudo, após pesquisas e procuras de materiais, encontramos uma coleção de livros paradidáticos que aborda a História local do Vale do Paraíba paulista e a cultura caipira do interior, e esse material apresenta uma alternativa interessante para trabalhar com a representação cultural do tempo, com enfoque na cultura caipira e na história interiorana de São Paulo. Esse material surgiu de um projeto didático do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- CENPEC, projeto chamado *Terra Paulista: História, Artes e Costumes*, uma coleção de três livros acadêmicos sobre a cultura e a história da terra paulista, com enfoque na cultura caipira. A partir do material acadêmico, surgiu a necessidade de criar uma coleção de livros paradidáticos chamados *Terra Paulista – Jovens*, destinados ao trabalho em sala de aula na educação básica. E são estes livros escolares que serão apresentados e analisados.

Sob a coordenação de Maria Alice Setúbal, diretora da CENPEC, o projeto *Terra Paulista – Jovens* teve vários parceiros dos setores públicos e privados: Governo do Estado de São Paulo, Imprensa oficial, Fundação Itaú Social, Instituto Votorantim, Secretarias da Cultura e Educação e a Unesco. O *Terra Paulista – jovens* foi concebido pelas educadoras Marta Grosbaum e Lídia Izeckson. Esse material foi distribuído pela rede estadual de São Paulo em 2005 para 890 escolas públicas, foi realizado um curso de formação para professores da rede do estado, para que os materiais fossem trabalhados em sala de aula. Esses livros são destinados para as séries finais (8º e 9º ano) do Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, ou seja, são destinados para um público jovem e não para a alfabetização das crianças. Neste caso, cabe aos professores e aos alunos trabalharem com esse material de forma crítica para problematizar as narrativas históricas presentes nos livros, assim como a construção e a representação cultural do tempo.

Ao todo, são dez livros paradidáticos, cada livro contém um tema norteador e são enumerados de um a dez. Mas, os livros podem ser usados da maneira que o professor julgar necessário, de acordo com o tema do projeto e com os objetivos do plano de ensino. Os livros da coleção são: Livro número 1- *Os Paulistas em Movimento: bandeiras, monções e tropas*; Livro número 2- *Açúcar, Café, Escravos e Imigrantes: a vida nas fazendas paulistas*; Livro número 3- *A Vida Caipira em São Paulo: permanências no tempo*; Livro número 4- *Famílias Paulistas: múltiplos arranjos*; Livro número 5- *Moradias dos paulistas: das fazendas às vilas operárias*; Livro número 6- *Costumes no Interior Paulista: alimentação e vestuário*; Livro número 7- *A Formação da Metrópole: a capital e as relações com o interior*; Livro número 8- *A Literatura do Interior: causos, contos e romances*; Livro número 9- *Artes Plásticas e Artesanato: cores e formas do interior*; Livro número 10- *As celebrações Populares: festa, dança e música*.

No final de cada livro encontra-se uma linha do tempo organizado de forma cronológica, mas não se trata de positivismo ou da linha do tempo com fim em si mesma, neste caso, os acontecimentos e a cronologia apresentados estão relacionados à perspectiva cultural da história caipira, como será apresentado na tabela a seguir.

Livro número 3- *A Vida Caipira em São Paulo: permanências no tempo*

Século XVI	Início da colonização vicentina no litoral e acima da serra do Mar
Séculos XVI, XVII e XVIII	Desenvolvimento, a partir do planalto paulista, de um modo de vida caipira, característico de mestiços e europeus e indígenas, que lançará raízes em outras áreas do Sudeste e do Centro-Oeste.
Final do século XVIII	Multiplicação dos canaviais pelo território paulista.
Início do século XIX	Começo da expansão dos cafezais por São Paulo.
1850	A promulgação da Lei de Terras favorece a expulsão dos posseiros de suas glebas, que se deslocam para lotes menos férteis.

1860	O compositor Elias Álvares Lobo lança a primeira ópera brasileira em língua nacional, escrita (texto e música) por brasileiros. A noite de São João, classificando-a como “comédia caipira”
Início do século XX	Intensificação da vinda de imigrantes para o Brasil, em especial para as cidades.
Décadas de 1920 3 1930	A música dita caipira ganha gravações em disco e passa a ser difundida pelas rádios.
Década de 1980	Explosão da música sertaneja na indústria fonográfica e nos meios de comunicação.
Década de 1990	A Festa do Peão de Boiadeiro de Barretos ganha projeção nacional.

Este livro número 3, *A Vida Caipira em São Paulo: permanências no tempo*, apresenta uma abordagem diferente sobre o tempo, especificamente sobre as permanências da cultura caipira no interior de São Paulo. Podemos observar que, apesar de se tratar de uma linha do tempo cronológica, a abordagem é cultural e econômica, o que diferencia da abordagem político-institucional da história oficial. Os professores devem trabalhar com cronologia da linha do tempo, sem descartar as datas, para não correr o risco de cometer “destemporalização<sup>45</sup>” e anacronismo. A temporalização precisa estar presente no ensino de História. Este livro não é o único a trabalhar com o tempo cronológico através de um recorte cultural e econômico, todos os dez livros da coleção Terra Paulista – Jovens apresentam a linha do tempo através da abordagem cultural. De acordo com o próprio livro, “No século XIX, um verniz de modernidade muitas vezes disfarçou a sobrevivência de hábitos e costumes caipiras”<sup>46</sup>.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais em História e Geografia:

<sup>45</sup> Não Especificar o tempo estudado, não utilizar datas ou períodos históricos, dificultando o entendimento temporal dos alunos com relação ao assunto estudado.

<sup>46</sup> CENPEC. *Terra Paulista - Jovens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005

No estudo da História considera-se, também, a dimensão do tempo como duração, a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam a criação de periodizações, como, por exemplo, as clássicas divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos Colonial, Imperial e República do Brasil, tendo-se como referência, principalmente, o tipo de regime político vigente em diferentes épocas [...] <sup>47</sup>

Ao trabalhar com a história local conseguimos observar “mais de perto” através da microanálise as permanências e mudanças de um grupo social que sofre impactos da globalização.

No estudo da História, considera-se, ainda, a dimensão do tempo que predomina como ritmo de organização da vida coletiva, ordenando e sequenciando, cotidianamente, as ações individuais e sociais. No caso, por exemplo, das rotinas de trabalho dos camponeses, que dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo da vida, que orienta suas atividades, está mais relacionado aos ciclos naturais. Nesse sentido, é possível falar que os camponeses vivenciam, no seu trabalho, um “tempo de natureza”. Na produção de uma fábrica, por outro lado, onde os operários ganham pelas horas de trabalho, o ritmo de tempo é orientado, por exemplo, pela marcação mecânica das horas de um relógio. Esse ritmo de tempo, que pode ser chamado de “tempo de fábrica”, é encontrado também em outras atividades sociais, como é o caso, por exemplo, das rotinas escolares. <sup>48</sup>

Podemos perceber que existem diferentes formas de apropriar-se e utilizar-se do tempo. Em algumas cidades do Vale Histórico permanece o “tempo de natureza”, já que a economia desse grupo é predominantemente rural. E em seus pequenos centros urbanos, aqueles indivíduos que não trabalham no campo, têm seu cotidiano organizado pelo badalar dos sinos da Igreja. Portanto, em relação às concepções de tempo, o importante para o ensino da História local é trabalhar com as diferentes construções e representações culturais sobre o tempo.

Essa proposta de trabalho se apresenta como uma alternativa para se trabalhar com a cronologia e a periodização do tempo, em contraste com a periodização do tempo realizado pela História nacional ou História geral. Eis aqui

---

<sup>47</sup> BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997, p. 85.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 86.

um exemplo de uma disputa de narrativas presente no ensino de História. Uma narrativa local do tempo.

#### **1.4. História Local/Regional e o Ensino de História**

O grande desafio da educação no século XXI que se apresenta ao professorado, no contexto da globalização, é fazer com que o estudo e o aprendizado tenham sentido na vida do alunado, não apenas por motivos econômicos e pela conquista do mercado de trabalho, mas por motivações humanas, culturais, intelectuais e cidadãs. A mercantilização da educação brasileira se apresenta como uma ameaça às disciplinas das ciências humanas, uma vez que beneficia e prioriza a educação tecnicista. Com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino de história passou por mudanças de conteúdo, e com a reforma do ensino médio essa disciplina deixou de ser obrigatória. Como podemos perceber o ensino de História está passando por ameaças diretas, o que já aconteceu em vários momentos da política brasileira, a exemplo da ditadura civil-militar (1964-1985) que excluiu a disciplina história do currículo, substituindo-a pela “educação moral e cívica” e “estudos sociais”, tirando a especificidade científica e metodológica da História. Os interesses políticos e econômicos afetam a educação como um todo e, particularmente, o ensino de História. Por esses motivos, o desafio de um ensino e aprendizado que tenham sentido na vida do aluno se torna ainda mais complexo para a disciplina de História.

Contudo, nossas experiências como professora de História nos fizeram acreditar e defender um ensino de história que priorize as relações sociais e culturais, e não apenas as narrativas hegemônicas que não levam em consideração os feitos e as experiências de diversos sujeitos históricos e grupos sociais. Acreditamos ser essencial a desconstrução da narrativa dominante, positivista e eurocêntrica e a construção de uma narrativa histórica que privilegie as relações sociais, culturais e as experiências dos indivíduos das classes subalternas. A história e o ensino de história precisam ouvir as vozes e “Arrastar as pessoas e as coisas que “não têm” voz”<sup>49</sup> para a sala de aula e para as

---

<sup>49</sup> GULLAR, Ferreira. *Toda poesia (1950-1987)*. São Paulo: José Olympio, 1997.

universidades. Só assim, teremos uma educação humanista, crítica e cidadã, que tenha sentido na vida dos alunos.

Como ligar o ensino de História à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estranha ao que os homens experimentam<sup>50</sup>.

A partir dessa reflexão do Paul Ricouer, propomos a abordagem da História Local para o ensino de História. No dia a dia em sala de aula percebemos a reprodução de narrativas dominantes presentes nos currículos e nos materiais didáticos, narrativas nacionais e paulistas, que não valorizam a cultura e o povo caipira do interior de São Paulo, isso porque os livros didáticos assumem uma narrativa hegemônica do nacional, valorizando os grandes heróis e os grandes acontecimentos, de acordo com a ideologia dominante. Com isso, o material didático transporta o aluno para uma realidade distante no espaço e no tempo, estranha à sua história vivida. A História local e regional pode contribuir com o ensino de História no processo de situar historicamente o aluno no espaço e no tempo em que ele se encontra. E como? Partindo da micro abordagem para a macro abordagem da história, contribuindo com a produção de novos significados para o ensino de história.

[...] a necessidade da História Local estar presente no ensino pode colaborar para que importantes metas sejam atingidas, a exemplo da adoção do método indutivo na sala de aula, partindo-se do “concreto para o abstrato”, do “conhecido para o desconhecido”, do “próximo para o distante”, enfim, do local para o global; “[...] incorporando as experiências de vida dos alunos que se dão num ‘locus’ específico, no caso, o município<sup>51</sup>.

Dentre as várias contribuições importantes do estudo da História local para o ensino de História na educação básica, podemos destacar: a) a apropriação e compreensão dos conceitos básicos do ensino de história como o tempo, o

---

<sup>50</sup> RICOUER, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 369-378, 2004.

<sup>51</sup> MACEDO, Helder Alexandre Medeiros. “De como se constrói uma História Local: Aspectos da produção e da utilização no ensino de história”. In: ALVEAL; FAGUNDES E ROCHA (orgs.), **Reflexões sobre História Local e produção de material didático**. Natal: EDUFRRN, 2017: 76. [material eletrônico]  
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/23433/1/Reflexoes.web.final.06.06.2017.pdf>



espaço, as permanências, as mudanças, as relações de poder, o modo de produção, as lutas de classes, as construções culturais e as disputas de narrativas formadoras e constituintes de uma cultura local ou regional; b) Os fatos ocorridos em localidades próximas aos alunos podem ser um ponto de partida para o estudo dos contextos socioeconômicos mais amplos, permitindo um constante ir e vir do local para o global e vice-versa; c) O estudo da história de espaços mais próximos pode tornar-se mais significativo para o aluno ao destacar elementos do seu cotidiano; d) A história local pode permitir que os alunos percebam com mais acuidade a ação dos vários sujeitos históricos, entrando em contato com uma miríade de personagens que assumem rostos e nomes e que, normalmente, não possuem “voz” na historiografia dominante; e) a história local pode voltar-se para o estudo das ações cotidianas para tentar compreender o ser humano em sua inteireza ou para desvendar as várias práticas culturais, modos de produção, crenças e maneiras de saber fazer, valorizando a cultura popular; f) a história local pode estudar as várias estratégias de sobrevivência de que os grupos específicos de cada lugar se valem para o enfrentamento das necessidades cotidianas e suas relações com o meio ambiente em que vive; g) a valorização da pluralidade cultural, uma vez que a história local/regional se atém às diferenças, enquanto a história nacional valoriza os aspectos comuns e homogeneizadores da sociedade nacional; h) a preservação da memória individual e coletiva no processo de construção de identidades e pertencimento a uma base territorial; i) a história local pode ser uma abordagem interdisciplinar e ser trabalhada como projeto nas escolas, a partir de temas e problemas norteadores da pesquisa; j) o desenvolvimento de metodologias com análises de diferentes documentos em sala de aula, por meio de pesquisas com os alunos, promovendo habilidades intelectuais como análise, observação, classificação, comparação, conceituação, escrita e produção de síntese final.

O professor precisa ter a sensibilidade de compreender as especificidades socioculturais existentes na realidade e no cotidiano de seus alunos. Por exemplo, o professor que atua na periferia de São Paulo escolherá temas e problemas específicos daquela realidade, enquanto o professor atuante em escola da zona rural desenvolverá outros temas e problemas de ensino. A

História local e regional, portanto, é adaptável ao espaço, ao tempo, aos costumes, às crenças, às culturas, aos modos de produção, às divisões de classes e às relações sociais e de poder existentes em cada “lugar”.

(...) o objetivo fundamental da História, no ensino de primeiro grau (ensino fundamental), é situar o aluno no momento histórico em que vive... O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, afim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer<sup>52</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a preocupação com o desenvolvimento da História local; segundo este documento,

O ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas<sup>53</sup>.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I e II costumam abordar temas em suas aulas que se relacionam com a história de vida dos alunos, com seu cotidiano, seu tempo histórico, suas mentalidades e suas relações culturais e sociais, situados no “lugar” de atuação dos alunos. Desta forma, eles contribuem com o ensino de História local e regional na disciplina de História e em outras disciplinas, também, já que diversos professores de Literatura, de Geografia, de Artes, entre outras disciplinas, costumam abordar temas similares em suas aulas, na tentativa de aproximar o conteúdo prescrito da realidade do aluno.

Mas quando se trata do ensino de História no ensino médio, as práticas docentes costumam ser outras. O Ensino Médio possui um caráter preparatório para o mercado de trabalho, as “ETECs” - escolas de ensino médio e técnico - são crescentes no país e a nova reforma do ensino médio reforça essa

---

<sup>52</sup> ZAMBONI (1993) In: FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. P. 7.

<sup>53</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997, p. 49.

preocupação com o ensino tecnicista para o mercado trabalho e a desvalorização das disciplinas de humanas, como o caso da História, que deixou de ser obrigatória. As intenções apresentadas nesse trabalho se colocam na “contramão” desse Ensino Médio tecnicista. Acreditamos e defendemos um Ensino Médio humanista e crítico, onde também seja um espaço para se desenvolver ensino e pesquisa nas áreas de História local e regional. A coleção Terra Paulista-jovens, já apresentada anteriormente, é uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e Ensino Médio. O problema que se coloca através dessa realidade é se existe a possibilidade de desenvolver a abordagem da História Local e Regional no ensino médio. As diretrizes nacionais do governo federal para o ensino de História, apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), valorizam a interdisciplinaridade e a contextualização, e apresentam como uma das propostas o ensino da História regional e local.

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico<sup>54</sup>.

Nessa busca pela singularidade social e cultural, através da micro abordagem histórica, os alunos do Ensino Médio são capazes de construir suas identidades, por meio de pesquisas e observações incentivadas pelos professores de história.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. Além de consubstanciar algumas das noções básicas introduzidas nas

---

<sup>54</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997, p. 21.

séries anteriores, que contribuem e fornecem os fundamentos para a construção da identidade, tais como a de diferença e de semelhança, o ensino de História para as séries do nível médio amplia e consolida as noções de tempo histórico<sup>55</sup>.

São diversas as habilidades e competências que o ensino de História local e regional pode desenvolver nos alunos do Ensino Médio, através de pesquisas e observações os alunos desenvolvem habilidades específicas da disciplina de história, como as noções do tempo histórico, das diferenças e semelhanças, das permanências e mudanças. Além disso, os alunos passam a desenvolver habilidades de outras disciplinas, como de Língua Portuguesa, habilidades muitas vezes difíceis de serem trabalhadas e pouco desenvolvidas nas escolas públicas do estado de São Paulo, ao menos na região do Vale do Paraíba, onde atuamos no Ensino Público e Médio. Habilidades como leitura, interpretação, diferenciação de fato e opinião, entre outras.

A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço<sup>56</sup>.

Para desenvolver métodos de pesquisa em suas aulas o professor ou a professora precisa ser também pesquisador e pesquisadora, para que possa mediar as pesquisas dos alunos e apresentar diferentes fontes históricas para análise e interpretação. Os professores não podem ser dependentes dos materiais didáticos, pois provavelmente esses materiais apresentam narrativas históricas nacionais e não regionais ou locais, para isso os professores precisam se tornar pesquisadores para criarem novos métodos de ensino e materiais de pesquisa, tornando-se pesquisadores da própria prática. Para que isso seja possível, os cursos de licenciatura, de formação de professores, precisam repensar suas práticas de ensino e formar professores/pesquisadores preparados para desenvolver pesquisas e métodos de ensino de História local e regional, de acordo com suas realidades de atuação, seja na periferia de São Paulo ou na zona rural do interior.

---

<sup>55</sup> Idem. P. 22-23.

<sup>56</sup> Ibidem. P. 26.

### 1.5. O Ensino de História Local/Regional e o Terra Paulista-Jovens

A História dominante é dividida em períodos: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, pois trata-se de uma ciência que estuda o homem no tempo e no espaço, através dos “grandes” acontecimentos históricos. Por falar em espaço, também temos divisões como História mundial, História ibérica, História da América, História da África, História do Brasil, História de São Paulo ou História local e regional. Observamos que o espaço também é medida de divisão da História e não somente o tempo, apesar de estarem intrinsecamente ligados. Podemos observar, também, que tanto a História ibérica quanto a História de São Paulo podem ser consideradas História regional, se diferenciando apenas nas escalas de análises. O que não podemos ignorar é que todas essas periodizações existentes têm sua própria historicidade e são organizadas por uma ideologia hegemônica das classes dominantes, através da narrativa eurocêntrica e da história estruturante. Ao se tratar da História do Brasil, temos o discurso hegemônico do civismo e da nação brasileira. Ao se tratar da História da São Paulo, que se confunde com a narrativa nacional, temos o discurso do bandeirante que desbravou o interior do país; ao se tratar da História do Vale do Paraíba, temos o discurso dos barões do café, latifundiários e escravocratas. Essas narrativas representam as relações de poder presentes no ensino de história, onde os grupos culturais, como os caipiras, são silenciados e apagados da História.

Na verdade, a História Regional constitui uma abordagem específica, uma proposta de estudo da experiência de grupos sociais historicamente vinculados a uma base territorial. Os “historiadores regionalistas” trabalham com regiões e localidades não porque afirmam a dicotomia entre o geral e o particular. Fazem isso porque questionam e criticam as narrativas e interpretações históricas dominantes e as crônicas triunfalistas do progresso, seus pressupostos e implicações político-identitárias<sup>57</sup>.

A intenção desse trabalho não é apresentar a História local como oposição à História nacional, o que propomos é uma narrativa histórica mais próxima da história vivida pelos alunos, que prioriza a realidade social e cultural e o resgate das identidades plurais em detrimento de uma única identidade hegemônica nacional ou de identidades paulistas cdfgeradas pela ideologia regionalista. O

---

<sup>57</sup> MARTINS, Marcos Lobato. “História Regional”, In: PINSKY (org.), **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009: 143.

objetivo é confrontar a lógica da ideologia regionalista e trabalhar com a História local, não para promover a homogeneização de um grupo ligado ao território, mas para desenvolver no aluno os conceitos básicos do estudo da História (tempo, rupturas, continuidades, memória e espaço) e a percepção concreta das relações sociais, das diferenças culturais e das diversas identidades plurais e compartilhadas<sup>58</sup> que formam o interior de São Paulo. Além disso, ela pode contribuir com a formação de identidade dos alunos e dar novos significados para o ensino de história.

Esse tipo de trabalho favorece a compreensão das dinâmicas históricas, levando os estudantes a perceber que a história é trama complexa de permanências e mudanças. O trabalho de campo, ao possibilitar a leitura mais atenta do universo cultural dos estudantes, abre oportunidade para que eles identifiquem componentes dos vários tempos de sua construção, participando, assim, da relação dialógica entre situação atual do local ou da região e o seu passado. O que acaba por problematizar a identidade dos estudantes, fazendo-os refletir sobre o legado do passado, o que dele desejam conservar, transformar ou simplesmente abandonar.<sup>59</sup>

Abordar a História local é pensar dialeticamente o lugar e o mundo<sup>60</sup>, as rupturas e as permanências, no espaço e no tempo vivido pelos alunos, ressignificando a História e aproximando o conteúdo prescrito do vivido.

As narrativas dominantes estão presentes no ensino de História através das propostas curriculares e dos materiais didáticos; observamos a narrativa paulista se sobrepondo às narrativas de outras regiões brasileiras. Neste caso, o discurso paulista se confunde com o discurso nacional e através de uma colonização regional produz e reproduz identidades homogêneas, a identidade nacional e a identidade e ideologia paulista, sem considerar as diversidades culturais e as identidades plurais existentes em um país de tamanho continental, como o Brasil.

Ao realizarmos um recorte regional do Estado de São Paulo, observamos a permanência da narrativa dominante e o deslocamento do discurso colonizador

---

<sup>58</sup> AZEVEDO, Cecília. "Identidades compartilhadas – a identidade nacional em questão", In: ABREU e SOIHET (orgs.), **Ensino de História- conceitos**. Temáticas e metodologia. R.J.: Faperj e Casa da Palavra, 2003.

<sup>59</sup> MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassanelli. Novos Temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009, p. 148

<sup>60</sup> NEMI, Ana Lúcia Lana. *Ensino de história e experiências: o tempo vivido*: volume único: livro do professor. São Paulo: FTD, 2009: 247

para o interior do Estado. Portanto, questionamos, quais narrativas históricas são produzidas pela academia, pelos currículos e pelos materiais didáticos sobre a história local do Vale do Paraíba Paulista? Especificamente, quais narrativas são produzidas através do projeto didático Terra Paulista- Jovens do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC? E qual impacto tem essas narrativas sobre as identidades dos sujeitos valeparaibanos que são reproduzidas ou desconstruídas através do Ensino de História?

Terra Paulista – Jovens é um convite para você trocar as preocupações de hoje pela descoberta da história, dos costumes e valores presentes no Estado de São Paulo, percebendo a riqueza do povo caipira. Você conhecerá um pouco da trajetória de bandeirantes, tropeiros e monçoeiros e terá a oportunidade de entrar em contato com as festas e outras manifestações culturais que caracterizam a Terra Paulista. Além disso poderá constatar que São Paulo, uma das cidades mais impressionantes do mundo, já teve suas noites pacatas à luz de lampiões<sup>61</sup>.

Assim, é apresentada a proposta da coleção Terra Paulista – Jovens no pequeno livresco do professor. Sobre o trecho, “Além disso poderá constatar que São Paulo, uma das cidades mais impressionantes do mundo, já teve suas noites pacatas à luz de lampiões”, questionamos, será que a globalização afetou o interior paulista com a mesma intensidade que afetou o grande centro de São Paulo? Será que no interior não se encontram mais *noites pacatas à luz de lampiões*? Será que somente um grande centro urbano e global se torna “*impressionante*”, em detrimento do interior e da zona rural? Apesar dessa coleção de livros consistir em um conjunto de materiais paradidáticos interessante para trabalhar com a cultura caipira do interior de São Paulo, especificamente do Vale do Paraíba, precisamos olhar para essa coleção com cuidado e criticidade, pois se trata de uma tentativa e um processo complexo de rompimento discursivo com as narrativas dominantes e estruturantes, especialmente quando se trata de um projeto que mistura o público e o privado, a Imprensa Oficial, o Governo do Estado de São Paulo, a Fundação Itaú, a Unesco, entre outras.

---

<sup>61</sup> CENPEC. *Manual do Professor do Terra Paulista – Jovens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005: 1

Observa-se que as narrativas da maioria dos manuais didáticos e dos professores de história da educação básica do interior de São Paulo ainda são discursos da história dominante. Problematicamos se essas narrativas influenciam na construção da identidade das crianças e dos jovens do interior. Trata-se de narrativas e histórias com as quais os alunos não se identificam, pois estes discursos não consideram suas experiências cotidianas e as histórias vividas por sua comunidade cultural, local e temporal. A narrativa tradicional e dominante presente no ensino de História faz com que os alunos tenham pouco interesse por esta disciplina, o que dificulta o trabalho docente na educação básica. Portanto, precisamos desnaturalizar e desconstruir essas narrativas; para isso, apostamos em um ensino de História local que dê voz aos grupos do interior, sujeitos do Vale do Paraíba que não foram bandeirantes ou grandes senhores do café, mas que construíram a sociedade simples do interior paulista. Referimo-nos aos caipiras que, por séculos, foram calados pela História e estereotipados e inferiorizados pela Literatura e pelo Cinema, mas que construíram a sociedade interiorana e as identidades plurais do Vale do Paraíba Paulista. Acreditamos que ao resgatar a historicidade e a importância social e cultural dos sujeitos do interior, podemos contribuir com um ensino de história mais próximo e significativo para os alunos, e com a desconstrução de narrativas dominantes que narram a história nacional e paulista e calam o povo e a cultura caipira presente no interior.

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas.

Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz<sup>62</sup>.

A história humana também se desenrola na roça, nas praças, nas igrejas, nas casas de pau a pique, nas rodas de viola, nas crenças e manifestações culturais dos caipiras do interior do Estado de São Paulo. Parafraseando Ferreira Gullar, acreditamos que a narrativa histórica é como o *canto* que só é justo se

---

<sup>62</sup> GULLAR, Ferreira. *Toda poesia (1950-1987)*. São Paulo: José Olympio, 1997.



arrastar e representar as pessoas e as coisas que não têm voz. Por séculos, diversos sujeitos históricos foram calados, tiveram suas histórias silenciadas por um discurso dominante e uma narrativa histórica hegemônica que representava somente as elites, os políticos, as instituições, os grandes fazendeiros, os bandeirantes e os homens brancos. Apesar de todo o silenciamento, as histórias dos negros, dos indígenas e das mulheres nunca foram esquecidas, e as histórias do caipira também não podem ser.

Quando se trata do estado de São Paulo, mais especificamente do interior do Vale do Paraíba paulista, é a história dos caipiras que foi submetida ao silêncio da historiografia. No entanto, a cultura caipira permanece viva no interior, faz parte do cotidiano e da história local vivida por milhares de crianças e jovens. Após os alunos terem contato com a disciplina História na Educação Básica, eles estudam e são forçados a se identificarem com uma História e memória nas quais não se reconhecem, que é desconhecida e distante de suas realidades. Portanto, qual é a importância do ensino de História diante desta realidade? Qual impacto o ensino de História tem na formação das identidades de crianças e jovens do Vale do Paraíba paulista? Neste caso, se torna importante problematizar os currículos da Educação Básica, como um instrumento de invenção de tradição<sup>63</sup> e disputas narrativas<sup>64</sup>, juntamente com seu principal veículo: o material didático. Investigamos, também, qual a Cultura de História<sup>65</sup> construída pela literatura de Monteiro Lobato, pelo cinema do Mazzaropi e pelo discurso histórico que permanece no imaginário paulista, através de entrevistas com alunos de escolas públicas de Areias e outros moradores da cidade.

---

<sup>63</sup> GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Educa Currículo, 1997.

<sup>64</sup> LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*, Rev. bras. Hist. vol.19 n.38, São Paulo: 1999. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>

<sup>65</sup> PIMENTA, João Paulo. *A Independência e uma cultura de história do Brasil*. Guarulhos: Almanack Guarulhos, nº 8, 2014, p. 5-36.

## CAPÍTULO II

### A REPRESENTAÇÃO DA CULTURA CAIPIRA NO VALE HISTÓRICO: UMA ANÁLISE DE OBLIVION.

“Um diamante só se transforma em brilhante depois de lapidado. O vale do Paraíba só pede lapidação”<sup>66</sup>.

#### 2.1. Motivações Pessoais para se trabalhar com a Cultura Caipira

"Todos nós temos um pouquinho de caipira dentro de nós"<sup>67</sup>

A representação do caipira sempre nos incomodou, a estética e o estereótipo do homem do campo representado pela literatura, pelo cinema e pela mídia não se identificava com a realidade por nós vivenciada. Seus valores, suas linguagens e seu cotidiano, nos pareciam mais criação do homem e do imaginário urbano do que realmente era a cultura caipira. Era uma narrativa histórica que se apresentava como uma visão do estrangeiro, uma visão do outro e do diferente.

A representação do homem do campo depende da topofilia com relação ao caipira, ou seja, dos diferentes níveis de afetividade, intimidade, de sentir-se dentro da cultura caipira. O nosso primeiro parâmetro de comparação entre essa cultura representada pela literatura, pelo cinema, pela mídia e pelo imaginário urbano, é a nossa vivência e experiência de vida. Como filha e neta de trabalhadores do campo, nasci e cresci no interior do estado de São Paulo, na cidade de Guaratinguetá. Cresci brincando na roça, convivendo com as pessoas do campo, os chamados caipiras, e comungando de seus valores.

Minha família se mudou para a cidade e passemos a fazer parte da cultura letrada e urbana, nos distanciando da cultura do campo, mas nunca deixando de nos identificar como caipiras do Vale do Paraíba. A oportunidade de poder debruçar sobre esta pesquisa está revestida de afetividade e de memórias individuais. Para o aprofundamento desta pesquisa me mudei de Guaratinguetá, cidade industrializada, urbanizada e global, para lecionar em duas cidades

---

<sup>66</sup> MONTEIRO, Lobato. *Idéias de Jéca Tatú*. 7ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956, p. 231.

<sup>67</sup> MAZZAROPI, Amácio.

majoritariamente rurais da região do Vale Histórico, conhecido também, pejorativamente, como o “fundo do vale”: a cidade de Areias e São José do Barreiro, onde a cultura, os costumes, os valores e o imaginário caipira se faz mais presente, onde a resistência do homem do campo perante a globalização e o capital é real e perceptível.

Mesmo diante das teorias acadêmicas que afirmam que a cultura caipira está fadada ao desaparecimento, vemos que a cultura caipira está se modificando, se adaptando, pois é mutável como são todas as culturas. Mas, não está desaparecendo, antes disso, ela está resistindo e confrontando a globalização e o capital, apresentando as marcas profundas de suas raízes e as permanências de seus valores do campo. O intuito desta pesquisa é confrontar a representatividade da cultura de história existente sobre a cultura caipira. E a resistência desta cultura observada e sentida no Vale Histórico.

## **2.2. A Formação da Identidade Cultural Caipira da “Paulistânia”**

A miséria, aninhada na rusticidade dos modos de vida e na precariedade dos meios de produção da subsistência, só deixava duas saídas para os seres vivos: a violência e a aventura<sup>68</sup>.

O processo de colonização e ocupação estabelecido na Capitania de São Vicente foi marcado pela pobreza, miséria, violência e aventura. E todos esses elementos são fundamentais para compreendermos a formação de uma cultura “rústica” e um modo de vida simples do homem do campo. Para entendermos o início ou o surgimento e formação da identidade cultural caipira no Vale Histórico e Vale do Paraíba, precisamos destacar o conceito regional de “Paulistânia”. Esta é uma região ocupada pelos primeiros paulistas e devassada pelas entradas e bandeiras da coroa e dos colonos. De acordo com Antônio Cândido (35), *“a região Paulistânia tem as características iniciais do vicentino”* características próprias e regionais do homem do campo, os primeiros a ocuparem o Vale do Paraíba que se *“desdobraram numa variedade subcultural do tronco português, que se pode chamar de “cultura caipira”*.

---

<sup>68</sup> GOUVÊA. Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira. Taubaté: Casa Cultura, 2013, p. 20.

Os séculos XVI, XVII e XVIII foram marcados por um intenso fenômeno de mobilidade, que resultou na interiorização do Brasil e no desbravamento do interior de São Paulo. Os primeiros paulistas eram praticamente nômades, construíam seus ranchos (casas temporárias) com palhas e paredes de pau-a-pique, para o pouso de sua família e também dos viajantes, aventureiros e comerciantes que passavam pela região, já que o Vale do Paraíba sempre foi uma região de passagem, que ligava a Capitania de São Vicente aos portos do Rio de Janeiro.

A violência e a aventura dos paulistas caipiras estavam diretamente ligadas aos povos indígenas. A violência era contra esse povo, que era caçado e vendido como escravos para os grandes latifundiários e donatários que viviam no Nordeste brasileiro. E através da aculturação, vários elementos do modo de vida indígena foram incorporados ao modo de vida dos vicentinos. Por exemplo, a aventura foi uma atitude ou instinto herdada dos indígenas, além do nomadismo e da economia de subsistência desenvolvida pelos caipiras.

A combinação dos traços culturais indígenas e portugueses obedeceu ao ritmo nômade do bandeirante e do povoador, conservando características de uma economia largamente permeada pelas práticas de presa e coleta, cuja estrutura instável dependia da mobilidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, na habitação, na dieta, no caráter do caipira, gravou-se para sempre o provisório da aventura<sup>69</sup>.

Podemos perceber que a cultura caipira está intimamente ligada com a cultura indígena, e não apenas com a cultura portuguesa. Trata-se de uma amálgama de raças, culturas e etnias, que formou a identidade cultural caipira do Vale Histórico. Darcy Ribeiro também destaca as relações e aculturações linguísticas presentes na cultura caipira.

Em família e também nas relações entre paulistas, só se falava a língua geral, que era uma variante do idioma dos índios Tupi de toda a costa. Também indígenas eram as técnicas da lavoura de coivara, bem como de caça, de pesca e de coleta de frutos silvestres de que se sustentavam. A tralha doméstica, de redes de dormir,

---

<sup>69</sup> CANDIDO, Antonio. Os Parceiros do Rio Bonito. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. P. 37.

gamelas, porongos, peneiras e etc., pouco diferia da disponível numa aldeia indígena<sup>70</sup>.

Poucas eram as diferenças entre o modo de vida do caipira e o modo de vida do indígena. Por exemplo, os caipiras usavam roupas simples, andavam descalços ou usavam chinelas, teciam algodão para as redes e utilizavam instrumentos de ferro e metais, como lamparinas e armas de fogo. Apesar da arrogância e a violência no tratamento com os nativos, os caipiras eram pobres e miseráveis, viviam à margem da economia açucareira do Nordeste.

Os engenhos de cana de açúcar da Capitania de São Vicente não obtiveram sucesso, pois o solo não era propício, as resistências dos índios eram grandes e os colonos não eram muito afortunados para empreender grandes engenhos de açúcar. A região vicentina não desenvolveu uma economia monocultural mercantilista, foi desenvolvida uma economia de subsistência e comércios de cativos para a economia interna. A aventura para esses primeiros caipiras também pode ser considerada um tipo de economia. *“A aventura, então, não deixava de ser uma forma de economia, um modo de exploração econômica que movimentou e levantou capitais”*<sup>71</sup>.

As rotas das entradas e bandeiras só vieram a ter sucesso no fim do século XVII, em decorrência da mineração em Minas Gerais. O Vale do Paraíba passou a ser um caminho importante que ligava a Serra da Mantiqueira à Serra do Mar. Assim surgiram as famosas “Estradas Reais”, que serviam para o escoamento do ouro para a metrópole. Passou a ser mais seguro seguir em direção ao Rio de Janeiro através do Vale Histórico, para fugir dos índios que viviam no litoral, pois eram violentos e saqueadores, na visão dos bandeirantes. Seguir o “caminho novo”<sup>72</sup> era mais seguro e eficaz.

Foi nesse percurso e nessas trilhas, que foram sendo construídos os primeiros ranchos, os primeiros povoados, as primeiras vilas e cidades do Vale do Paraíba.

---

<sup>70</sup> RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 362.

<sup>71</sup> GOUVÊA, Luzimar Goulart. *Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira*. Taubaté: Casa Cultura, 2013, p. 20.

<sup>72</sup> PASIN, José Luiz. *Editorial do Informativo IEV*, nº 4, abr. 1983.

Nesses caminhos e povoados, surgiu, se estabeleceu e desenvolveu a cultura caipira brasileira. E como todas as outras culturas, esta também é mutável e plástica, e foi se modificando e resistindo ao tempo. A cultura caipira de hoje, século XXI, não é a mesma do século XVI ou do século XIX. No entanto, ela não está fadada ao esquecimento, ela está resistindo à globalização e ao tempo do capital. Pois, enquanto existirem homens e mulheres que se identificam com a cultura caipira, ela não irá acabar. Cabe a nós, professores de história, problematizar as representações e estereótipos criados sobre a imagem do caipira e resgatarmos a verdadeira essência e as permanências dessa cultura nos dias de hoje.

### **2.3. Representações da Cultura de História do Caipira**

Circunstanciada pela cultura daquele que, então, era porta-voz do mais forte, a elite rural paulista, essa representação revela todo um embate de classes. A prevalência do olhar do mais forte vai consolidar-se na cristalização e no congelamento dessa visão, que será também uma visão de toda uma classe sobre outra, marcada pelo jogo de interesses<sup>73</sup>.

A representação que existe em torno do caipira trata-se de uma representação do outro. É a visão do outro, do diferente, do não caipira, sobre o caipira. É a visão do estrangeiro a esta cultura. E é esta visão que precisamos problematizar e superar, para que sejam possíveis a identificação e o reconhecimento dessa cultura valeparaibana.

Ao iniciar nossos trabalhos na Escola Estadual Barão da Bocaina, em 2017, na cidade de Areias, questionamos os alunos do Ensino Médio sobre se eles se identificam com a cultura caipira, e ficamos surpresos diante das respostas: mais de 60% dos jovens daquela cidade do interior, e majoritariamente rural, não se identificavam com tal cultura, exceto alguns alunos que moram na zona rural da cidade. Isso aguçou ainda mais nossa curiosidade quando pedimos para que os alunos realizassem entrevistas com

---

<sup>73</sup> GOUVÊA. Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira. Taubaté: Casa Cultura, p. 18.

senhores e senhoras da cidade que tivessem mais de 30 anos, e ao responderem a pergunta “Você se identifica com a cultura caipira? ”, tivemos 100% de respostas “sim”. Todos eles se identificam com a cultura caipira, pois trabalharam ou trabalham e viveram no campo e na roça. Como podemos observar no quadro a seguir:

<b>Nome Completo</b>	<b>Idade</b>	<b>Gosta de Histórias? Por quê?</b>	<b>Mora na zona rural ou centro urbano?</b>	<b>Qual o nível de escolaridade?</b>	<b>Considera-se parte da cultura caipira? Por quê?</b>
<b>Roque Laurindo</b>	72 anos	“Sim, porque distrai”	Centro Urbano	4º primário	“Sim, porque nasci na roça”; “A família inteira era da roça”.
<b>Benedito Carlos Pereira</b>	66 anos	“Sim, por que todas as histórias me encantam”.	Centro Urbano	3º série	“Sim, porque eu sou caipira ué, gosto da cultura caipira”
<b>Maria Aparecida Rodrigues</b>	63 anos	“Sim, porque sou professora de história e vivo a história”	Centro Urbano	Ensino Superior	“Sim, porque todos que moram no interior é caipira. Ser caipira é gostar de coisas boas e simples”
<b>Maria Aparecida dos Santos</b>	38 anos	“Sim”	Centro Urbano	6º Série	“Sim, porque meus pais eram da roça e contavam muitas histórias e coisas da cultura caipira”
<b>Aparecida Piedade dos Santos da Silva</b>	60 anos	“Sim, porque a história faz a gente sorrir, gargalhar, chorar, faz a	Centro Urbano	3º Série	“Sim, porque sou bem caipira, nasci e fui criada com a cultura caipira”

		gente se divertir, apenas escutando, né”			
<b>Alzira Ferreira Leme</b>	73 anos	“Sim, porque os antigos sempre me contavam histórias”	Centro Urbano	Ensino médio completo	“Sim, por conta do afastamento das cidades grandes”
<b>Ana Maria da Silva Machado</b>	62 anos	“Sim, porque é divertido me faz rir e nos trás momentos bons”	Centro Urbano	2º Grau completo	“Sim, porque a cultura é algo muito bom”
<b>Ana Aparecida Domingos Lopes</b>	65 anos	“Sim, porque gosto de passar a diante os causos e histórias que eu acho interessante”	Centro Urbano	Ensino Fundamental 1	“Sim, porque fui nascida e criada na roça, e mesmo morando atualmente na cidade ainda trago comigo os costumes caipiras”
<b>Adriano C. Santos</b>	31 anos	“Sim”.	Centro Urbano	2º Grau completo	“Sim, das histórias que me contavam, das festas também, e das músicas adoro, etc”

Os critérios para a entrevista - escolhidos pelos alunos - foram: a idade, se a pessoa gosta de história, se mora na zona rural ou no centro urbano, qual a escolaridade dos entrevistados e a principal pergunta, se os entrevistados se identificam com a cultura caipira. Respostas como da senhora Ana Aparecida Domingos Lopes, “*Sim, porque fui nascida e criada na roça, e mesmo morando atualmente na cidade ainda trago comigo os costumes caipiras*” nos revelam que



as pessoas relacionam a cultura caipira com o campo, o que pode ser considerado uma relação correta, desde que não fique presa apenas nisso. A senhora Maria Aparecida Rodrigues, responde que “Sim, porque todos que moram no interior é caipira. Ser caipira é gostar de coisas boas e simples”, com a sua resposta, a Maria Aparecida apresenta um conhecimento geográfico e um sentimento de pertencimento a uma localidade regional, ao afirmar que “todos que moram no interior é caipira”, isso demonstra a importância de trabalhar com a História Local no ensino de história, com a abordagem da cultura caipira.

É certo afirmar que a cultura caipira vive no imaginário brasileiro, especialmente daqueles que vivem no interior. A representação do caipira se faz presente no vocabulário coloquial com seu sotaque, nas vestimentas, na alimentação, na música, no modo de vida simples do camponês, ou até mesmo no cinema, na literatura e na arte. Na escola ela também se faz presente, nas festas de junho, as famosas festas juninas ou festas caipiras. Mas, essas representações são visões do outro, de uma classe social sobre a outra, é a visão do homem urbano sobre o homem do campo. Uma visão que cristaliza e congela um estereótipo que foi criado pelo escritor taubateano e valeparaibano, Monteiro Lobato, que mesmo sendo do interior, possuía uma posição de classe abastada, possuía poder político e um distanciamento do homem simples e pobre do campo, mesmo que saibamos que essa visão do caipira, do Jeca Tatu de Lobato, foi se modificando de acordo com a sua aproximação e entendimento da real condição socioeconômica a que os caipiras estavam submetidos.

Para apresentar melhor essas representações e estereótipos que formam o imaginário caipira, vamos trabalhar com o conceito de cultura de história, uma vez que acreditamos que exista uma cultura de história do caipira no Brasil, e para problematizá-la precisamos conhecê-la.

Primeiramente, precisamos compreender que a história e os saberes dessa área, não são apenas acadêmicos, mas também públicos, mesmo que saibamos das distorções e contradições da história, apresentadas através dos meios de comunicações, sem critérios acadêmicos, muitas vezes sem criticidade e problematizações. Tornar a história pública faz o trabalho do historiador ainda mais complexo, pois ele precisará problematizar, desconstruir e reconstruir

narrativas históricas em sala de aula e fora dela. Acreditamos que assim como a educação, a história precisa ser democratizada, ela precisa chegar a todos, mas de forma responsável e criteriosa. A história não deve ser monopólio dos historiadores ou professores de história, mas, também, não pode ser limitada ao senso comum, não pode deixar de lado os critérios de uma ciência humana.

Para o historiador João Paulo Pimenta, o conceito apresentado como “cultura de história” é um fenômeno social que aproxima a história acadêmica da história pública, ou seja, aproxima o historiador do seu meio social.

Entende-se tal fenômeno como um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. Uma cultura de história, portanto, não se confunde com consciência histórica, antes, engloba-a e a expande. Consciência histórica pode ser definida como aquela que significativo grupo de sujeitos em sociedade tem de compartilhar um passado, o que enseja e condiciona formas de se pensar o presente e de projetar futuros coletivos; a cultura de história, por outro lado, engloba também os silêncios e as recusas desses sujeitos em relação ao passado, seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas<sup>74</sup>.

A partir desse conceito apresentado, iremos apresentar e problematizar a cultura de história existente no Brasil em torno da representatividade da cultura caipira, da identidade caipira e do homem rústico do campo. Observamos anteriormente que as pessoas, especialmente com idade mais avançada, se identificam com a identidade e cultura caipira da sociedade no tempo presente.

Mas quem é o caipira, apresentado pelos meios de comunicação, apresentado pela literatura? Quem é o caipira brasileiro e paulista que foi marginalizado e se tornou alvo de preconceitos sociais, culturais e econômicos?

Entre a crise da economia aurífera mineira e o auge da economia cafeeira paulista, os trabalhadores livres e pobres tiveram um processo socioeconômico de estagnação e acomodação, entendida por Darcy Ribeiro como “equilíbrio”. *“O equilíbrio é alcançado numa variante da cultura brasileira rústica, que se*

---

<sup>74</sup> PIMENTA, João Paulo. A Independência e uma cultura de história do Brasil. Guarulhos: Almanack Guerulhos, nº 8, 2014, p. 5-36.

*cristaliza como área cultural caipira*<sup>75</sup>. A região da Paulistânia se “feudaliza”, os caipiras organizam uma economia fechada e de subsistência, uma economia organizada através da parceria com o senhor das terras, o fazendeiro, que apesar de também ser caipira, terá uma posição política distante dos seus subordinados, pois se aproximam mais da descendência dos antigos bandeirantes, portugueses exploradores de terras que aos poucos conseguiram se enriquecer, diferentemente de parte da população miscigenada que permaneceram como trabalhadores livres e pobres.

Somente a partir desse equilíbrio, ou seja, entre o período de 1790 a 1840, período anterior ao da implantação de um novo sistema produtivo, o das fazendas de café em regime produtivo escravocrata, é que se deu o florescimento de algumas modalidades da vida caipira<sup>76</sup>.

É neste contexto que os trabalhadores livres (caipiras) são excluídos e submetidos à margem da sociedade cafeeira, escravocrata, produtora e exportadora. Os grandes proprietários das fazendas do café, admitiam os caipiras como parceiros, mas para eles as boas terras eram negadas, a eles sobravam novos desmatamentos, novas explorações, fome e miséria. Eles foram expropriados de suas próprias terras, suas por direito, pois foram os primeiros a ocupar e produzir, mas com a mudança das *Leis de Terras* e da importação de trabalhadores estrangeiros, os caipiras perderam suas terras e foram substituídos.

Os caipiras tiveram a necessidade de criar um novo modo econômico para sua própria sobrevivência passaram a desenvolver a economia doméstica e o mutirão, que para eles era lugar e tempo de integração social e lazer. Essas práticas econômicas deixaram traços profundos na identidade cultural caipira: a solidariedade, que ainda podemos perceber nas pequenas cidades e bairros rurais da sociedade atual. As festividades e cultos religiosos, aproximavam famílias e vizinhos, esse era o ápice da vida social dos caipiras, e ainda é, em algumas pequenas cidades do Vale Histórico, festividades onde o profano e o

---

<sup>75</sup> RIBEIRO, Darcy. O Povo Brailleiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 383

<sup>76</sup> GOUVÊA. Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira. Taubaté: Casa Cultura, p. 24.

sagrado se misturam são organizadas e comemoradas pelos caipiras valeparaibanos.

Os caipiras valorizavam seu tempo livre de lazer e não estavam acostumados com trabalho “pesado” de exploração e grande produção. “A cultura caipira era resistente ao modo capitalista de apropriação do tempo”<sup>77</sup>. Por conta disso, a mão de obra desses homens livres era recusada pelos fazendeiros, eles prefeririam a escravidão negra e, após a crise de mão de obra e a abolição da escravidão, eles passaram a contratar mão de obra estrangeira branca, pois acreditavam que eles eram mais organizados e criteriosos, e também, porque queriam “branquear” a raça brasileira, para isso precisavam importar europeus. Enquanto isso, os caipiras se recusavam a perder sua liberdade e seu tempo para se dedicar ao trabalho de grandes produções de café, eles não se achavam escravos como os negros e não queriam se submeter a autoridade e ao poder dos grandes fazendeiros e barões, eles prefeririam resistir a esse modo de produção escravocrata e exportador. A cultura caipira é uma forma de resistência do homem do campo contra o modo de produção capitalista. A essa resistência implica um certo nível de consciência, quando o caipira nega um trabalho alienado, ele nega a alienação que é práxis das classes operárias. Por isso, o caipira aceitava a parceria das terras e não simplesmente o trabalho. E além dos escravos eles eram a única mão de obra livre no Brasil.

Esta situação deu origem a uma formação **sui generis** de homens livres e expropriados, que não foram integrados à produção mercantil. A constituição desse tipo humano prende-se à forma como se organizou a ocupação do solo, concedido em grandes extensões e visando culturas onerosas. Dada a amplitude das áreas apropriadas e os limites impostos à sua exploração pelo próprio custo das plantações, decorreu uma grande ociosidade das áreas incorporadas aos patrimônios privados, podendo, sem prejuízo econômico, serem cedidas para uso de outro. Esta situação – a propriedade de grandes extensões ocupadas parcialmente pela agricultura mercantil realizada por escravos – possibilitou e consolidou a existência de homens destituídos da propriedade dos meios de produção, mas não de sua posse, e que não foram plenamente submetidos às pressões econômicas decorrentes dessa condição, dado que o peso da produção significativa para o sistema como um todo não recaiu sobre seus ombros. Assim, numa

---

<sup>77</sup> Ibidem, p. 36.

sociedade em que há concentração dos meios de produção, onde vagarosa, mas progressivamente, aumentam os mercados, paralelamente forma-se um conjunto de homens livres e expropriados que não conheceram os rigores do trabalho forçado e não se proletarizaram. Formou-se, antes, uma “ralé” que cresceu e vagou ao longo de quatro séculos: homens a rigor dispensáveis, desvinculados dos processos essenciais à sociedade.

A agricultura mercantil baseada na escravidão simultaneamente abria espaço para sua existência e os deixava sem razão de ser<sup>78</sup>.

No entanto, por causa dessa resistência caipira, eles foram vítimas de preconceitos, passaram a ser considerados como preguiçosos, vadios, ignorantes e refratários à “evolução” capitalista. De agora em diante, passaremos a abordar, brevemente, a cultura de história e as representações existentes sobre a imagem do homem caipira, responsáveis pela criação de um conjunto de estereótipos e imagens congeladas no tempo. Imagens e representações criada pelo estrangeiro urbano e pela classe dominante, na tentativa de explicar o homem livre do campo.

Primeiramente, precisamos compreender que a imagem do caipira foi criada e essa criação se deve à disputa de poder. Disputas de poder desde as Entradas e Bandeiras, das distribuições de terras, da mineração e da cafeicultura, ou seja, estamos falando da exploração de uma classe social livre, porém pobre, que fez e faz parte da engrenagem de disputas de classes, uma vez que o povo do campo pertencente a essa cultura, assumiu uma posição de resistência e não de aceitação ou acomodação diante de tantos preconceitos criados e disseminados sobre a representação da sua imagem. *“Estabelecer o caipira, para o senhorio, era “colocar as coisas no lugar”, era localizar a força (neles, nos senhores) no jogo da luta de classes”*<sup>79</sup>.

Podemos perceber a representação do sujeito caipira que foi estereotipado pela classe dominante de forma preconceituosa, ao lermos o Novo Dicionário da Língua Portuguesa que registra o seguinte sobre o caipira:

---

<sup>78</sup> FRANCO, Maria Sílvia de Carvalho. Homens Livres na ordem escravocrata. São Paulo: Instituto de estudos brasileiros, 1969.p. 12.

<sup>79</sup> GOUVÊA, Luzimar Goulart. Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira. 1ª ed. Taubaté: Casa Cultura, 2013, p. 40.

(Do tupi Kai'pira) s.2 g. 1. Bras., S. Habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros. (sin., sendo alguns regionais: Araruama, babaquara, babeco, baiano, baiquara, beira-corgo, beiradeiro, biriba ou biriva, botocudo, brocoió, bruaqueiro, caapora, caboclo, caburé, cafumango, caiçara, cambembe, camisa, canguai, canguçu, capa-bode, capiau, capicongo, capuava, capurreiro, cariazal, casaca, casacudo, casca-grossa, catatuá, catimbó, catrumano, chapadeiro, curau, curumba, groteiro, guasca, jeca, macaqueiro, mambira, mandi ou mandim, mandioqueiro, mano-juca, maratimba, mateiro, matuto, mixanga, mixuango, muxuango, mocorongo, moqueta, mucufo, pé-duro, pé-no-chão, pioca, piraguara, piraquara, queijeiro, restingueiro, roceiro, saquarema, sertanejo, sitiano, tabaréu, tapiocano, urumbela ou urumbeva) S.m. 2. Bras., N.E. jogo de parada com um dado apenas, ou roleta, entre gente de condição humilde. Adj. 2 g. 3. Bras. Diz-se do caipira (1); biriba ou biriva, matuto, sertanejo. 4. Bras. Pertencente ou relativo a, ou próprio de caipira (1); biriba ou biriva, jeca, matuto, roceiro, sertanejo. 5. Bras. Diz-se do indivíduo sem traquejo social; cafona, casca-grossa. 6. Bras. Diz-se das festas juninas e do traje típico usado nessas festas. Provinciano<sup>80</sup>.

Nessa explicação de dicionário sobre o que é ou quem é o caipira, podemos perceber algumas palavras que na região do Vale do Paraíba são consideradas ofensivas, palavras como: mocorongo, roceiro e jeca. Se bem que o próprio adjetivo caipira para alguns já é considerado uma ofensa. Os diferentes adjetivos e nomenclaturas destinadas ao caipira dependem das regiões, essas identificações são regionais, por isso, estudar a cultura caipira com os alunos do interior é interessante, pois, através dessa abordagem, o professor poderá trabalhar com a história local e regional, através do ensino de história ou da língua portuguesa.

Mas, por que será que tantos adjetivos pejorativos são destinados ao caipira? Por que esses sujeitos do campo são considerados atrasados, sem instrução, rústicos, cafonas, bárbaros, desqualificados, indolentes, preguiçosos, bêbados e imprestáveis? A resposta para essa pergunta está no personagem do Jeca. Não é possível falar sobre o caipira sem falar da literatura de Monteiro Lobato e da sua criação, o personagem Jeca Tatu. Personagem que estereotipa e marginaliza o sujeito caipira, contribuindo com preconceitos construídos pelo

---

<sup>80</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. P. 314.

homem da cidade contra o homem do campo, ou da classe abastada contra a classe subalterna de trabalhadores rurais.

De forma sucinta, vamos apresentar a dialética de Monteiro Lobato, dialética porque após criar sua tese sobre o caipira Jeca Tatu, ele foi amadurecendo suas ideias e compreendendo melhor esses trabalhadores do campo, publicando mais tarde uma antítese e síntese de suas próprias ideias, pedindo perdão aos caipiras pela imagem e representação negativa que ele ajudou a construir. Se existe uma cultura de história em torno da figura do caipira, essa cultura de história foi criada por Monteiro Lobato, que representou e deu vida aos preconceitos de uma classe sobre a outra.

Em 1914, Monteiro Lobato publica o artigo “Velha Praga” onde retrata o caipira como praga e piolhos do campo, pragas porque queimavam as matas em torno de sua fazenda no Vale do Paraíba. E em 1918 o texto foi republicado como livro “Urupês”, ampliando a representação cultural, social e econômica do Jeca Tatu, do caipira como “elemento nacional” criado pela literatura. À procura e a necessidade da criação de um elemento nacional para o país era grande no início do século XX, e o caipira, o homem pobre e miscigenado do campo parecia ser a melhor representação o povo brasileiro. No entanto, a literatura do romantismo, substituiu o indígena pelo caipira na literatura brasileira, sem problematizar a condição social e cultural desses sujeitos, nesse sentido, essa crítica literária feita por Monteiro Lobato foi positiva para a historiografia.

A representação e a imagem do caipira congelaram-se ainda mais no tempo quando a literatura de Lobato chegou às mídias. Sua obra “Urupês” foi “consumida” por grande parte da sociedade leitora da época, que era a elite e, portanto, aplaudiram a imagem do caipira criado por Lobato, pois o Jeca Tatu representava não o homem rústico do campo, mas o preconceito da classe dominante brasileira. Lobato, em 1914, início de suas publicações, era um senhor de terras do Vale do Paraíba, pertencia à aristocracia abastada do país, e tinha formação acadêmica na Faculdade de Direito de São Paulo, era leitor voraz de diversos autores importantes nacionais e internacionais. E todas essas condições demarcaram o lugar de fala de Monteiro Lobato, um lugar distante

socialmente, mesmo que perto geograficamente, do trabalhador caipira, pobre e analfabeto do campo.

Monteiro Lobato não foi apenas um dos maiores escritores da literatura brasileira, ele também foi ativista e crítico na política de sua época, fez campanhas pelo petróleo e pela saúde pública, era um nacionalista nato e foi até preso pela ditadura do Estado Novo por lutar e defender o que achava ser importante para o país. Em suas campanhas pela saúde pública, ele criou o personagem Jeca Tatuzinho, em sua obra “Jeca Tatu – A Ressureição”. Onde afirmava, “O Jeca não é assim; está assim”. Ele começa a perceber que o caipira, além de ser explorado, não tem saúde pública e nem saneamento básico, o que dificulta a higiene desse povo e contribui com a proliferação de doenças. A imagem do Jeca Tatuzinho conquistou a mídia e “grudou” no imaginário do povo, fazendo do Jeca Tatu a “verdadeira” e inquestionável representação do caipira brasileiro. Pelo menos era assim que o povo da época pensava, aquele, o Jeca Tatu, era o caipira do interior.



Adaptado de <sup>81</sup>

A representação do Jeca ficou famosa após ser usada na campanha publicitária para a venda do Biotônico Fontoura, da Ankilostomina, do Gripargil,

<sup>81</sup> Figura 5- Almanaque do Biotônico, 1935. P. 4 (Ilustração de J. U. Campos)



do Fantol, do Lacto-Purga e do Detefon. Em um momento quando a preocupação no Brasil era com a saúde pública.



Jeca Tatu a Ressurreição- Colecionador de Sacis<sup>82</sup>

“Estes três textos de Monteiro Lobato, “Velha Praga”, “Urupês”, e Jeca Tatuzinho, são, na literatura, o momento melhor elaborado dentro do universo de imagens caracterizadoras do caipira”<sup>83</sup>. Foram essas as imagens e representação que fez e faz parte do imaginário brasileiro e formou a cultura de história em torno do caipira. Ocorreu uma folclorização do caipira, como se este fosse apenas um personagem literário e não um sujeito social de carne e osso que vivia à sombra dos senhores de terras do interior.

E é esta a representação que ainda se faz nas festas juninas e caipiras das escolas brasileiras. As crianças vestem roupas de xadrez, coloridas e remendadas, pintam o dente de preto para parecer banguelas, usam um chapéu de palha e uma bota velha, e se comportam, andam e falam como caipiras. Muitos desses alunos vivem no interior, no Vale Histórico da Bocaina, vivem na roça e naturalmente possuem o sotaque caipira, seus pais são trabalhadores

<sup>82</sup> Andriolli Costa. Colecionador de Sacis.

<https://coleccionadordesacis.com.br/2018/01/24/monteiro-lobato-jeca-tatuzinho-1925/>

<sup>83</sup> GOUVÊA, Luzimar Goulart. Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira. Taubaté: Casa Cultura, 2013, p. 44.

pobres do campo e explorados pelos donos das fazendas, e mesmo assim, parece existir um distanciamento da cultura caipira representada, da realidade dos verdadeiros caipiras que ainda vivem no campo. Esse distanciamento se deve à folclorização do caipira, a partir das obras de Lobato. Provavelmente, por isso, muitos jovens do Vale Histórico não se identificam como caipiras, porque ainda existe a disseminação da imagem e representação do Jeca Tatu como o “verdadeiro” caipira. Por isso, é importante que o professor de história desconstrua e problematize a cultura caipira em sala de aula, especialmente, nas escolas do interior. A escola precisa saber trabalhar melhor com essa temática e não reproduzir os mesmos discursos da classe dominante de que o caipira é sujo, burro, atrasado e preguiçoso. A escola e o ensino de história precisam pensar em estratégias e projetos que fazem com que os alunos busquem, pesquisem e pensem sobre a construção histórica e social da cultura caipira, a partir da sua cidade e localidade. Para que possam entender sua própria cultura como algo positivo e importante para a história nacional, entendendo o caipira como trabalhadores livres, da natureza, explorados, humildes, porém sábios, e resistentes, resistentes ao modo de produção capitalista. Esse é o dever da escola e do ensino de história com a cultura e povo caipira. Sua verdadeira história precisa ser revelada e as vozes dos caipiras precisam ser ouvidas.

O próprio Monteiro Lobato tentou fazer isso, voltou atrás na sua opinião sobre o caipira e de forma dialética tentou criar outra imagem do caipira. Mas, infelizmente, o seu novo olhar sobre o caipira não agradou a mídia e a classe dominante de sua época. No início, Lobato foi direto e duro em suas críticas contra o caipira, em sua obra “A barca de Gleyre” ele afirmou: “Por toda a parte, povo – o nosso povo, essa coisa feia, catinguda e suada. Sovacos ambulantes”<sup>84</sup>. Com essa afirmação podemos perceber o preconceito e discriminação por parte do autor sobre os trabalhadores do campo, o lugar de fala de Lobato fazia com que ele pensasse dessa forma. No entanto, o caminho da militância política nacionalista fez com que Monteiro Lobato fosse preso pela ditadura do Estado de Novo de Getúlio Vargas e, nesse período de enclausura e militância, se aproximou do Partido Comunista do Brasil e de Luís Carlos

---

<sup>84</sup> LOBATO, Monteiro. A barca de Gleyre. pp. 306-307.

Prestes, mesmo nunca o tendo conhecido pessoalmente, guardava uma grande admiração por ele. Isso fez com que ele começasse a mudar seu próprio posicionamento político, inclusive, com relação ao caipira, que passou a ser visto por ele como um povo explorado pela classe dominante e não apenas como preguiçosos e atrasados.

Em carta para Matias Arrudão, Lobato revelou “Por um defeito de criação, eu não via a miséria humana – ou via-a apenas sob um aspecto estético. Que pitoresco o homem da roça, em camisa e calça remendada!”<sup>85</sup>, em várias cartas escritas pelo autor, ele deixa registrado seu arrependimento pelo o que fizera com o caipira. Na quarta edição do livro “Urupês” Lobato nos apresenta as seguintes palavras:

Entra neste livro de contos uma caricatura que o não é, Urupês. A intrusa veio solver o tremendo problema baptismal. E saíu-se bem.

Cumpre-me, todavia, implorar ao perdão ao pobre Jéca.

Eu ignorava que eras assim, meu caro Tatú, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, mollenga, inerte.

Tens culpas disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade.

Pordoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que há no paiz. Os outros, que falam francez, dançam o tango, pitam havanas e, senhores do mundo, te mantêm nessa gehenna dolorosa, para que possam viver folgada á custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jéca, têm na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo.

Doente por doente, antes como tu, doente só do corpo [...]<sup>86</sup>

Podemos perceber nas falas do próprio Lobato o arrependimento por ter criado e dado vida ao preconceito e estereótipo contra o caipira, por ter congelado a imagem do caipira e criado uma cultura de história negativa em torno dos sujeitos trabalhadores do campo. O escritor tenta se redimir e criar

---

<sup>85</sup> LOBATO, Monteiro. Apud NEVES, Arthur. Monteiro Lobato – O homem In: Fundamentos. São Paulo: Brasiliense, s/ data. p. 274.

<sup>86</sup> LOBATO, Monteiro. Urupês. p. 07. 9ª ed.

uma nova imagem do caipira, todavia, sua nova visão, agora mais crítica e consciente, não chega ao grande público, não foi disseminada pela mídia e não foi suficiente para construir uma nova imagem do caipira.

Isso se deve também, ao racismo da época, racismo que era naturalizado. E o caipira representava não apenas o “atraso” econômico e a rusticidade rural, como também representava a miscigenação do povo brasileiro, por isso, foi considerado um “elemento nacional”, todavia, trata-se de um “elemento nacional” marginalizado, empobrecido e discriminado, pois possuía o sangue dos nativos indígenas e o sangue dos negros africanos, e isso fez do caipira um alvo de preconceitos e racismos, instaurado, e aparentemente legalizado no país. Enid Yatsuda Frederico nos lembra que,

[...] não é só isso. A retomada do tema do Jeca impunha-se pela necessidade de repensar as teorias racistas importadas da Europa e pela modernização das relações de trabalho que obrigava ao enquadramento das “raças inferiores” à condição de mercado<sup>87</sup>.

Portanto, falar sobre a cultura caipira, é falar sobre assuntos ainda tão delicados no Brasil, é falar de racismo, de exploração capitalista do trabalho, de latifúndio e reforma agrária, de preconceitos e de diferenças de classes. A consciência crítica de Monteiro Lobato vai se completar em 1947, com a publicação de sua obra intitulada “Zé Brasil”, um folheto de 20 páginas, pela Editora Vitória, difusora de textos marxistas do Partido Comunista Brasileiro. Mas, infelizmente, essa obra não chega a um público mais amplo, essa obra não é disseminada pela mídia e maioria dos brasileiros desconhecem tal trabalho.

[...] o autor de “Urupês” parece ter corrigido progressivamente os desvios de uma má consciência. Se suas primeiras baterias se assentam com intolerância patronal frente ao camponês, se esta intolerância é substituída pela solução paternalista para um problema de saúde pública, o texto final – o “Zé Brasil” – aponta para uma análise da infraestrutura, isto é, das condições de produção e das relações sociais por ela instauradas no Brasil de Lobato<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> FREDERICO, Enid Yatsuda. Monteiro Lobato: Rumo à superação. In: Idéias. Ano 4, nr. ½, janeiro/dezembro 1997, IFCH, Unicamp. p. 228.

<sup>88</sup> LAJOLO, Marisa. Jeca Tatu em três tempos In: SCHWARZ, Roberto (org). Os pobres na Literatura Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 103.

Mesmo depois de tantas tentativas de desconstruir a imagem do caipira que havia criado, Monteiro Lobato não obteve sucesso, a criatura se sobrepôs ao criador e a sociedade da época deu vida para o personagem do Jeca Tatu, talvez porque os homens pobres do campo realmente se pareciam com a imagem criada do Jeca; no entanto, tratava-se apenas de uma folclorização cultural e não de uma representação séria, verdadeira e crítica da situação político-social de uma grande parcela da população brasileira. E talvez, por esta problemática, muitos brasileiros, inclusive importantes acadêmicos, defenderam a tese de que a cultura caipira acabaria ou desapareceria. Essa visão talvez esteja ligada a representação de uma cultura de história folclorizada do caipira. Ora, o caipira não é mais o Jeca Tatu de Lobato, o caipira não se veste como é representado nas festas juninas, o caipira não é mais doente, iletrado e não civilizado. Como todas as culturas, a cultura caipira, também, é plástica, e se modifica e se recria de acordo com o tempo e a região. Portanto, para se compreender a cultura caipira do século XXI do Vale Histórico, que ainda vive e resiste à globalização e ao capitalismo, o professor-pesquisador precisa entender como são as atuais relações sociais, econômicas, políticas e culturais do povo caipira que vive no interior, no campo ou na cidade, que ainda se identifica com a cultura caipira, mesmo depois de ser vítima de tantos preconceitos e injúrias. Ainda se identificar como caipira é um nobre ato de resistência.

#### **2.4. A Resistência da Cultura Caipira no Vale Histórico.**

Não concordamos com os discursos que afirmam que a cultura caipira está fadada ao desaparecimento e ao esquecimento. Ao viver no Vale do Paraíba, foi possível observar de perto essa cultura resistindo e se modificando através do tempo. O Vale do Paraíba paulista, especialmente a região do Vale Histórico, da Serra da Bocaina, suas cidades e suas pessoas são tradicionais e conservadoras, e talvez, por isso ainda mantenham no seu cotidiano os costumes e as representações da cultura caipira. Isso é o que faz da região do Vale do Paraíba, uma região importante para desenvolver tal pesquisa e trabalhar com a História local, levando a exploração desse tema não apenas

para as universidades, mas especialmente para a sala de aula, já que os alunos estão inseridos na realidade da cultura regional.

De acordo com o historiador regional do Vale do Paraíba e professor de história, José Luiz Pasin,

[...] O homem rural do Vale do Paraíba é um elemento em declínio na paisagem da região – as velhas fazendas de café transformadas em produtoras fazendas de leite não resistem aos embates de uma política econômica que se volta impiedosamente contra o homem rural, descaracterizando-o, empobrecendo os seus valores e comprometendo a sua cultura, através do processo violento de industrialização e urbanização e pela influência negativa dos canais de televisão que levam ao homem do campo uma imagem distorcida da realidade brasileira.

A cultura rural valeparaibana existe e resiste em alguns municípios – tem suas características regionais e se expressa de maneiras diferentes. O importante é redescobrir os valores que condicionaram a sua formação, identificar os aspectos positivos da sua presença, no tempo e no espaço, e devolver ao homem que habita e trabalha a terra, a confiança e a dignidade, ameaçadas de fora para dentro, por um processo econômico desleal, corrupto e corruptor, anti-brasileiro e, sobretudo, um processo de desenvolvimento injusto, que retira do homem as suas possibilidades mínimas de sobrevivência, destinando-lhe a periferia das cidades, as favelas, o subemprego, o aviltamento social e a perda da sua identidade cultural. Reabilitar o homem rural, devolver-lhe as condições de trabalhar e prosperar dentro dos seus valores e padrões é a meta a ser atingida sem esmorecimentos, dentro da visão de brasilidade, que condicionou a nossa formação e o nosso desenvolvimento<sup>89</sup>.

O professor Pasin nos apresenta novas problemáticas da cultura caipira. As imagens e “realidades” distorcidas apresentadas pelos canais televisivos que invadem as casas dos caipiras e fazem com que eles acreditem que viver na cidade é ter uma vida mais confortável e próspera, com maiores chances de enriquecimento. No entanto, ao realizar o êxodo rural, e se aventurar nas grandes cidades, o trabalhador rural foi marginalizado em favelas e vitimado pelo modo de produção capitalista que procura mão de obra qualificada para o trabalho.

A sociedade capitalista e global apresenta diversas armadilhas para o caipira resistir. Lembrando que anteriormente a 1988, antes da promulgação da

---

<sup>89</sup> PASIN, José Luiz. Informativo nº 4, abr. 1983, p. 1. Apud TOLEDO, Francisco Sodero. Em Busca das Raízes: Identidade Cultural do Vale do Paraíba: Ação e Reflexão. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1988, p. 27-28.

constituição cidadã, os trabalhadores rurais estavam excluídos da CLT e discriminados perante a legislação trabalhista. Com essa realidade, o caipira precisava escolher viver no campo de forma humilde como estava acostumado, realizando trabalhos penosos, ou se aventurar nas grandes cidades à procura de uma condição melhor de vida e de trabalho. Deslocar-se e se aventurar faz parte do instinto caipira, desde os primeiros bandeirantes e ocupantes das terras do Vale do Paraíba.

Diante das discussões sobre a existência ou não da cultura caipira, ou melhor, da resistência ou desaparecimento dessa cultura, o que prevalece é a conclusão da existência de uma cultura rural valeparaibana. As ideias apresentadas nessa pesquisa corroboram com a afirmação do historiador e professor valeparaibano, Francisco Sodero Toledo, ao dizer que “os caipiras existem e, no espaço rural, a sua cultura é predominante”<sup>90</sup>. Talvez, por isso, o Vale do Paraíba e, especialmente, o Vale Histórico seja uma região fértil para o estudo da cultura caipira, pois é uma região predominantemente rural. Toledo ainda afirma que “existem vários tipos de caipira na região valeparaibana”<sup>91</sup>, ou seja, o Vale do Paraíba é uma extensa região e cada cidade e localidade possuem suas próprias características culturais e locais. Daí a importância de se trabalhar com a história local no ensino de história, para compreender a particularidade da cultura caipira de cada localidade.

O homem rural tem sua cultura invadida pelos meios de comunicação de massa, principalmente pelo rádio e televisão. Existem ainda bolsões de resistência em áreas mais afastadas, como na Serra da Bocaina. São grupos humanos que possuem formas próprias de viver, fazer e sentir. Possuem e se utilizam de processos tecnológicos apropriados e adaptados às suas necessidades, cujas técnicas de produção dominam completamente. Seus usos e costumes tradicionais são revitalizados por visitas, mutirões e, principalmente festas.

[...] Existe realmente a necessidade de maior conhecimento e pesquisas sobre a cultura rural e o consequente trabalho em prol de sua valorização e preservação, pois será revelador de aspectos significativos de nossa identidade, amortecida pela influência do

---

<sup>90</sup> TOLEDO, Francisco Sodero. Em Busca das Raízes: Identidade Cultural do Vale do Paraíba: Ação e Reflexão. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1988, p. 30.

<sup>91</sup> Ibidem, p. 30.

modernismo, trazido no bojo do sistema urbano-industrial<sup>92</sup>.

E é pensando na necessidade de trabalhos e pesquisas voltados para a cultura caipira do Vale do Paraíba, que decidimos nos dedicar às pesquisas acerca da cultura caipira da região do Vale Histórico da Serra da Bocaina, especificamente da cidade de Areias. Cidade que ficou conhecida pela literatura de Monteiro Lobato como cidade de Oblivion. E foi o berço onde nasceu o personagem Jeca Tatu.

## **2.5. Pelos Caminhos de Oblivion: uma breve história da cidade de Areias**

Um rosário de cidadezinhas humildes, piracuaras, desenvolvimento naturais dos antigos pousos de tropeiros – os pontos de descanso e dormida das tropas que antes da Central faziam tráfego entre S. Paulo e Rio. Em muitas delas ainda há a “rua da Palha”, assinalado o local dos ranchos de tropeiros, sempre com muita palha de milho espalhada pelo chão<sup>93</sup>.

É necessário lembrar que todos os homens e mulheres fazem história. Segundo Karl Marx “Os homens fazem História, mas não sabem que a fazem”. O ofício do historiador, portanto, é mostrar para o povo que a história é feita por gente como a gente, por seres humanos comuns e humildes, e não apenas por autoridades políticas ou senhores do poder econômico. Quando se trata da região do Vale Histórico, do município de Areias, o que encontramos são as narrativas dominantes da elite cafeeira que aqui viveu. Deixando à margem as narrativas e histórias do povo pobre, humilde e trabalhador, que ocuparam essas terras e fundaram vilas e cidades. E também fizeram coisas importantes para a história nacional, combateram em guerras e organizaram revoluções. Receberam D. Pedro I em sua passagem pela independência do Brasil, somando aos dragões da independência os areienses Ferreiras de Souza. Inspirou o escritor e, na época promotor de justiça, Monteiro Lobato a escrever algumas de suas obras. E também acolheram o engenheiro e escritor Euclides da Cunha.

---

<sup>92</sup> Ibidem, p. 30.

<sup>93</sup> LOBATO, Monteiro. Idéias de Jeca Tatú. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956, p. 228.



Até mesmo a Princesa Isabel e seu marido Conde D'Eu hospedaram-se no Solar da família Pena.

O município de Areias situa-se no Vale Histórico que liga os grandes centros urbanos de São Paulo e Rio de Janeiro. Localizado no leste do estado de São Paulo. O nome “Areias” deriva da palavra Tupi “Haie” e significa “atalho”. A cidade de Areias de fato pode ser considerada um atalho, um atalho para o passado. Situada em um Vale, entre a Serra da Mantiqueira e a Serra da Bocaina, região já citada e conhecida como Vale Histórico. Areias pode ser considerada um “atalho” para o passado, porque as histórias e memórias do passado estão presentes nas ruas de pedras e nos casarões da lendária “cidade morta” de Monteiro Lobato. Mas, mal sabia Lobato que essa pequenina cidade ressuscitaria na memória do povo caipira, de maneira romântica, simples e humilde, como vive a gente dessa terra.

Areias é um município de quase quatro mil habitantes, uma cidade majoritariamente rural, que ainda vive à margem da industrialização e do grande mercado, a agropecuária leiteira é a base da sua economia.

A hospitalidade dos moradores de Areias pode ser uma permanência dos primeiros habitantes da região. Areias era um caminho até o Rio de Janeiro e à margem desse caminho, homens aventureiros e mulheres com seus filhos se sedentarizaram, ocupando as terras, desmatando e construindo seus ranchos e cuidando da caça e da agricultura de subsistência. Esses trabalhadores livres e pobres construíam seus ranchos para o pequeno comércio local e para hospedarem os viajantes que por ali passavam à procura de um local para pouso. No entanto, a mesma hospitalidade não ocorreu com os indígenas. Os nativos puris foram mortos e caçados para que suas terras pudessem ser conquistadas e ocupadas pelos caipiras miscigenados, que se consideravam superiores aos indígenas, mesmo sendo descendentes destes, os caipiras ostentavam o sangue e a descendência europeia.

Durante o bandeirantismo colonial, o bandeirante Jacques Felix distribuiu sesmarias para que homens e mulheres pudessem desbravar o caminho do sertão, à procura de ouro e de apresamento indígenas. Partindo da Vila de Santo Antônio de Guaratinguetá e da freguesia de Lorena, homens e mulheres se

aventuraram pelo sertão à procura da “terra prometida”, que nesse caso, era um pedaço de terra que haviam recebido da sesmaria de Jacques Felix.

O calor, o frio, o Sol, a poeira, os mosquitos, o medo das onças ou de algum índio desguaritado, de outros animais ferozes ou de alguma febre, tudo era suportado até com certa dose de prazer. O prazer que alimenta os sonhos. E as mulheres se metiam nessa proeza com grande intrepidez<sup>94</sup>.

Apesar dos perigos, essas pessoas preferiam se arriscar no sertão para conquistar um pedaço de terra. Esses aventureiros e desbravadores preferiram seguir pelo caminho, que partia de Guaratinguetá, passava pelo Vale Histórico e seguia até o Rio de Janeiro. Em 1631, o município de Guaratinguetá dominava até as terras de Bananal, portanto, Areias pertencia à Guaratinguetá. A partir de 1788, Lorena se emancipa de Guaratinguetá. Então, Areias passa a pertencer à Lorena até 1816, quando Bananal se emancipa e passa a dominar a região do Vale Histórico.

Os ranchos de Areias começaram a crescer, os primeiros moradores começaram a ganhar vizinhos e um pequeno povoado foi fundado em 1748, o povoado de Santa’Ana da Paraíba Nova. Como afirmou o historiador local Paulo Pereira dos Reis: “veio gente de toda qualidade”. Por volta de 1818, Antônio Cândido nos lembra que os viajantes Spix e Martius passaram por Areias, registrando que,

As casas baixas, construídas de ripas, amarradas com tranças de cipó de barreadas, e a pequena igreja, do mesmo modo edificada, são de feição muito efêmera, de sorte que essas habitações parecem construídas para pouco tempo, apenas, como refúgio de viajantes. A impressão de duração, baseada na solidez das habitações europeias, falta aqui de todo, mas, em verdade, não deixando (sic) de ser adequada ao clima; o morador, cuja residência não tem estabilidade, não precisa de teto duradouro. Semelhantes a este povoado, encontramos a grande maioria das vilas no interior do Brasil. [...] <sup>95</sup>.

Em 1801, Areias recebeu o título de Distrito da Paz. Em 1816, o pequeno povoado se torna Vila de São Miguel de Areias, homenagem ao príncipe Dom

---

<sup>94</sup> ALVES, José de Miranda. Silveiras: História e Tradição. Guaratinguetá: S/E. 1977, p. 14.

<sup>95</sup> J.B. von Spix e C. F. P. von Martius, Viagem Pelo Brasil, 1938, vol. 1º, p. 182. Apud Candido, Antonio. Os Parceiros do Rio Bonito, 3ª ed, Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1975.

Miguel de Portugal. Areias foi o único povoado elevado a vila diretamente por Dom João VI. Em 1857, Areias se municipaliza e passa a ser chamada como cidade de Areias. Sendo a primeira cidade do Estado de São Paulo a desenvolver a economia cafeeira. As lavouras de café fizeram de Areias um centro econômico importante do Brasil imperial.

Areias, também, fez parte do Caminho da Independência, a cidade mais uma vez deu pouso, mas desta vez, ao imperador Dom Pedro I e aos dragões da independência. Dom Pedro pernoitou no antigo casarão localizado na praça principal da cidade, hoje é o Hotel Santa'Ana. Logo após a independência do país, Areias também foi palco de um dos grandes conflitos políticos da época, a Revolução Liberal de 1824. Aconteceram na cidade vizinha de Silveiras as principais batalhas dessa revolução. Com isso, podemos perceber que a cidade de Areias foi uma cidade importante para a política e a economia do país durante o século XIX. Seus casarões conservados e imponentes nos revelam a riqueza e o prestígio dos barões que viviam por ali, e suas fazendas, grandes produtoras do ouro preto de Areias, o café. No entanto, o auge da riqueza da economia cafeeira e da escravidão chegou ao fim no Vale histórico em meados do século XIX. O grande centro de produção do café se deslocou para o Oeste Paulista, deixando as cidades do Vale Histórico sem fertilidade e seu povo sem prosperidade. O Vale Histórico entrava em decadência econômica e desprestígio político. Quem ficou naquelas terras após a crise conseguia sentir o peso da decadência e da pobreza que estaria por vir. Foi nesse contexto que o escritor e, na época, promotor da justiça de Areias, Monteiro Lobato, escreveu sua obra intitulada Cidades Mortas. Essa obra foi escrita a partir da observação e da vivência de Monteiro Lobato na cidade de Areias. Nessa obra ele afirmava *“Ali tudo foi, nada é. Não se conjugam verbos no presente. Tudo é Pretérito”*<sup>96</sup>. Ou seja, toda a riqueza e poder da cidade de Areias ficou no passado, a cidade estava destinada a se reconstruir na tentativa de fugir do passado glorioso da economia, mas desumano pela escravidão, e construir seu futuro, sua nova narrativa. Deixando de ser a cidade morta de Oblivion e se tornar a cidade viva de Areias. Cidade que permanece viva na resistência da cultura caipira.

---

<sup>96</sup> LOBATO. Monteiro. Cidades Mortas. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1956.

## **2.6. Pelos Caminhos de Oblivion: minha vivência e observações na cidade de Areias**

Em 2016, quando ingressei no curso de mestrado em ensino de história – ProfHistória, na Universidade Federal de São Paulo, lecionava em cursos preparatórios e colégios privados. Somente em 2017 fui convocada a assumir cargo como efetiva no concurso do Estado de São de Paulo, em que fui aprovada em 2013. Foi nesse momento da vida que escolhi a cidadezinha do Vale Histórico, a cidade de Areias, para lecionar, morar e pesquisar. Resolvi fazer observações socioculturais bem de perto, como fez Antônio Candido em Bofete. E foi assim que se iniciou minha aventura pelos caminhos do Vale Histórico, pois passei a ser professora de história na cidade de Areias e também na cidade vizinha de São José do Barreiro.

Residindo no município de Areias, nos deparamos com uma sociedade conservadora e tradicional. E uma cultura do campo, rural e caipira. Isso chamou nossa atenção, pois naquelas terras seria possível sentir e compreender melhor o que é a cultura caipira valeparaibana. Os homens e mulheres de Areias são acolhedores, gentis, solidários e humildes, características pertencentes a identidade cultural caipira. Esses homens e mulheres são também protetores, desconfiados com o outro e extremamente religiosos, majoritariamente cristãos, católicos ou protestantes. São pessoas vinculadas à terra, morando ou não no campo, uma vez que a própria cidadezinha é rural.

A cidade é bem pequena, são algumas ruas e um pouco mais de 3 bairros. O centro da cidade é formado por grandes casarões do século XIX, dos tempos áureos das lavouras de café do Vale Histórico, conservando antigas fazendas; como a fazenda Vargem Grande e Pau D'Alho. No centro da cidade, tem a majestosa Igreja de Sant' Ana, de frente às praças bem cuidadas e românticas. Diante da matriz ainda tem o histórico e conservado hotel Santa 'Ana, um casarão de três andares, que hospedou grandes nomes da história nacional. As ruas são de paralelepípedos e algumas calçadas preservam as antigas pedras colocadas pelos escravos. Locais em que podemos imaginar o sangue, o suor e a resistência dos antigos escravos africanos e indígenas, bem como, dos

trabalhadores livres, os caipiras, que perderam suas terras e o pouco que tinham, para que aqueles casarões fossem construídos para aumentar o prestígio e poder dos barões do café.

Ao andar pelas ruas da cidade de Areias, nos deparamos com bares e botecos que parecem ter parado no tempo, um tempo diferente do século XXI, ao passear por essas ruas podemos ser abordados por um senhor, um pouco alcoolizado com água ardente, que toca berrante no meio da rua. Podemos, também, encontrar senhores e crianças fantasiados e tocando alguns instrumentos, esse grupo vai passando de casa em casa, como se fosse uma procissão, esse grupo representa uma antiga tradição caipira, a folia dos reis. Aliás, muitas são as festas e tradições dessa cidade. Por exemplo, festa de Sant'Ana, padroeira da cidade, festa do Senhor Morto, festa de São Pedro e Sábado de Aleluia. Algumas dessas festas são organizadas e preparadas pela mesma família há décadas. O que nos lembra os mutirões e as festas dos caipiras de outrora, que eram organizados com a solidariedade de todos, festividades que misturam o sagrado e o profano em cerimônias católicas. Muitas são as permanências da cultura caipira no tempo, mas as mais marcantes são as manifestações culturais ligadas à religiosidade popular e rústica do povo do campo.

Durante os 12 meses que residimos e convivemos com a população de Areias, pudemos notar alguns problemas sociais relevantes. Por ser uma cidade muito pequena, não há oportunidades de emprego e quem mais sofre com essa realidade são os jovens, meus alunos, que concluem o terceiro ano do ensino médio sem muita perspectiva profissional, uma vez que a distância entre o município e as grandes cidades isola os jovens e os afastam de uma realidade diferente da vivida por eles. Essa falta de perspectiva da juventude do município contribui com o aumento de casos de jovens que sofrem com problemas psicológicos e emocionais, como depressão, ansiedade, entre outros.

Na escola onde lecionamos tivemos algumas tentativas de suicídios e casos de depressão. Outros problemas se somam a esses, a cidade não tem uma boa estrutura na área da saúde, faltam profissionais e estrutura hospitalar. Para serem melhor atendidos, os moradores precisam ir até o hospital do

município de Cruzeiro. A cidade também não possui agência bancária, lojas para grandes comércios, centros culturais, teatros, cinema, entre outros estabelecimentos que são comuns em cidades maiores. O transporte também é precário nessas cidades do Vale Histórico, existem apenas três horários de ônibus no dia, um pela manhã, um à tarde e outro à noite, o que dificulta o traslado e a mobilidade dos moradores da cidade, mesmo a prefeitura oferecendo transporte gratuito para os universitários continuarem seus estudos.

Por conta dessa estrutura considerada “ultrapassada” e rural, na cidade de Areias é raro ficar sabendo de casos de violência e criminalidade, a tranquilidade e o sossego são facilmente notáveis. Não precisam de câmeras de vigilância, de alarmes, ou cercas elétricas, a maioria das casas não têm muros ou portões trancados, a comunidade se conhece, todos se conhecem e são aparentados.

Areias é uma cidade que preserva a tradição, os costumes, os valores, a religiosidade e o patriarcalismo. Na política podemos perceber o velho coronelismo valeparaibano. Com a falta de emprego, a prefeitura “fornece” alguns trabalhos tentando atender o maior número de pessoas, a figura do prefeito é uma figura de autoridade e um tanto paternalista.

O trabalho, como já falamos, é um problema social delicado no município. As pessoas trabalham para a prefeitura, ou trabalham para os latifundiários do município. Uma grande fazenda da cidade, se torna a maior produtora de agropecuária leiteira da cidade, o dono dessa fazenda emprega grande parte dos trabalhadores. Portanto, a maioria dos munícipes trabalham no campo, com a pecuária leiteira. A prefeitura e os latifundiários são os principais empregadores da cidade e isso contribui com a manutenção do poder político, social e econômico local.

Nessa nossa vivência antropológica, percebemos que existem ônus e bônus em morar em uma cidadezinha rural e pequena, como o município de Areias. A tranquilidade, a solidariedade, as tradições, a rusticidade e humildade, são valores caros para nós: com eles nos sentimos em casa e acolhidos por toda a comunidade. Mas, a estrutura patriarcal, coronelista, religiosamente fechada e conservadora, que contribui com a manutenção dos poderes locais, não

consideramos positiva. No entanto, ali nós estávamos para entender o funcionamento da cidade e, ao perceber as permanências e mudanças da cultura caipira existente nessa cidade, foi possível compreender melhor a realidade local da escola em que trabalho e a realidade sociocultural dos meus alunos, o que possibilitou a melhoria dos métodos de ensino e o aumento da sensibilidade com o outro que estávamos a ensinar.

É imprescindível que o professor conheça a realidade local em que seus alunos vivem, por isso, o estudo da história local é fundamental para o ensino de história. E para que o professor tenha a consciência dessa importância, ele precisará se tornar professor-pesquisador da realidade em que está inserido; por isso, a formação docente, a formação acadêmica do professor precisa ser repensada e reformulada, pois nem todas as universidades se preocupam com esse tipo de formação acadêmica. A formação da história local faz do professor um pesquisador, por isso essa abordagem historiográfica e metodológica precisa fazer parte das prescrições dos currículos universitários e dos currículos da educação básica.

## CAPÍTULO III

### PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO E TRABALHANDO COM PROJETOS:

#### FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

##### 3.1. História Acadêmica e História Escolar

Poesia, do grego poíesis, significa criação, ação de fazer algo, ato criativo. Existia poíesis na história? A história é potencialmente criativa e criadora? E o ensino de História, é possuidor de uma poíesis? O ensino dessa disciplina tem possibilitado algum tipo de criação? Deveria criar ou potencializar criação? Pensam os professores de História sobre aquilo que sua disciplina cria? Teriam perdido a poíesis no sinuoso cotidiano escolar?<sup>97</sup>

“Quero fazer história”, normalmente, com essas palavras inicia-se a jornada de um professor de história. Essa frase simples representa um desejo audacioso, mas que demonstra um aspecto íntimo, psíquico e político desse profissional da educação - por acreditar ser importante posicionar-se no tempo presente com referências do passado, ou questionar o passado com suas inquietações do presente. Estudar história ou “fazer história”, assim como a maioria das decisões que o sujeito poderá tomar na vida, é um posicionar-se político e uma escolha socialmente significativa. Mas, afinal, o que esses profissionais entendem por “fazer história”? Fazer história é pesquisar, escrever e seguir uma vida acadêmica ou é transmitir os conhecimentos acumulados do passado através do ensino de história? Estaria correta a dicotomia existente entre história acadêmica e história escolar? Acreditamos que não. É notável que existem diferenças entre a história acadêmica e a história escolar. Como aponta Mario Carretero, em seu Livro *Documentos de Identidade: A construção da memória histórica em um mundo globalizado*, trata-se de diferentes “níveis de estruturação de discursos” (2010, p.34). Porém, questiono-me se, na prática, elas deveriam ser diferentes e até que ponto essas diferenças não estão reproduzindo a ideologia hegemônica de divisões de classes sociais entre os professores de história: professor da educação básica e docente universitário.

---

<sup>97</sup> ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Representações Utópicas no Ensino de História. São Paulo: Editora Unifesp, 2011, p. 19.



Frequentemente, atribui-se à Universidade a produção de um saber erudito e “desinteressado”, aferido a partir do reconhecimento entre pares, e à Escola de 1º e 2º graus a elaboração de um saber instrumental, fruto da difusão do primeiro e avaliado através de exames que dão acesso aos níveis superiores de aprendizagem e da funcionalidade para o mercado de trabalho. Caberia ao professor de História de 1º e 2º graus divulgar para alunos passivos o conhecimento produzido naquele mundo de erudição<sup>98</sup>.

A história acadêmica tem o objetivo de produção de pesquisa, extensão e especialização, “[...] *existe a história acadêmica ou historiográfica, prezada pelos historiadores e pesquisadores sociais, conforme a lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas*”<sup>99</sup>. Enquanto que os objetivos da história escolar submetem-se a ideologias políticas da escola, do sistema de ensino e do Estado, tornando a atuação do professor de história contraditória, uma vez que a criticidade e a construção do pensamento histórico terão que dar lugar à formação cívica e patriótica da identidade nacional. “[...] *O ensino da história costuma guardar uma íntima adesão emotiva aos símbolos e aos relatos da identidade nacional em detrimento do pensamento crítico*”<sup>100</sup>. Mas será que apenas a história escolar está sujeita à ideologia do Estado? Pensemos nos principais instrumentos de manutenção dessa ideologia hegemônica do Estado - os currículos e os manuais didáticos. Sabe-se que os currículos são pré-selecionados para serem aplicados na educação básica. Selecionados pelos acadêmicos e especialistas em ensino de história. É a academia que formula e reformula os currículos nacionais, é a academia que elabora os livros didáticos e paradidáticos que serão distribuídos nas escolas da educação básica. Portanto, é coerente centralizar toda a crítica do sistema de ensino nos professores da educação básica? Deixa de fazer sentido pesquisar e escrever sobre o sistema de ensino e a escola como instrumento do Estado e disseminadora de ideologias, sem levar em consideração as contribuições da academia para que isso aconteça.

No entanto, mais além da controvérsia, a história acadêmica ainda é concebida como fiadora e modelo original dos conteúdos escolares; sem dúvida, uma vez transposta

---

<sup>98</sup> SILVA, Marco A. da. Repensando a História. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982, p. 17.

<sup>99</sup> CARRETERO, Mário. *Documentos de Identidade: A Construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.33.

<sup>100</sup> Idem, p. 35.

didaticamente, de modo que possa ser compreendida em seu novo contexto<sup>101</sup>.

Apesar de não concordarmos com o conceito de transposição didática, pois a universidade não é a única produtora do conhecimento histórico, entendemos que a academia pré-seleciona os conteúdos que serão trabalhados por professores e alunos em sala de aula, por isso a importância do professor de história da educação básica ser também pesquisador, por isso torna-se imprescindível a diminuição da diferença entre a história acadêmica e a história escolar e o fim da reprodução das divisões de classes entre o professor universitário, considerado docente, e o professor da educação básica. Para que consigamos mudar um pouco esse quadro de diferenças narrativas e históricas (acadêmica e escolar), e de divisões de classes entre os profissionais da história, estes professores precisaram compreender

[...] a dimensão social na qual cada um deles se executa. Nesse sentido, reconhecemos, além dos aspectos formais, diversas práticas que se inscrevem no cotidiano e no sentido comum; precisamente, o que Bourdieu (1979) definiu como “habitus”, ou seja, processos de interiorização do social nos sujeitos por meio de sistemas de costumes não conscientes, algo como uma memória imperceptível que trabalha no corpo incansavelmente<sup>102</sup>.

Precisará o professor da educação básica parar de diminuir sua atuação como docente, encontrar em seu espaço de trabalho, a sala de aula, seu objeto de estudo, de pesquisa e especialização. Entender que a história escolar, a história construída na cultura escolar necessita de pesquisas, reconhecimentos e talvez de modificações em sua identidade e no papel social que a ela foi atribuída. Precisarão os professores ser mais questionadores em relação aos livros didáticos que usarão em sala de aula e aos conteúdos exigidos pelos currículos prescritos. Esses profissionais precisarão ter preparo, qualificação e autorrespeito para que possam inverter a “ordem” estabelecida pelo Estado, para que acabem com a reprodução de ideologias hegemônicas, porque apesar da instituição escolar continuar sendo um instrumento de controle e aparelho do Estado, a sala de aula, a construção do conhecimento mediada pelo professor de história poderá ser diferente, deverá ser diferente, para que os alunos possam

---

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>102</sup> CANDAU, 1998 in CARRETERO, Mário. *Documentos de Identidade: A construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.34.

compreender a história vivida, enxergar-se como sujeito histórico e perceber a aculturação de “formato histórico-acadêmico que lhes é apresentada” na escola e na academia.

Segundo os pesquisadores Arthur e Phillips (2000), Barton e Levstik (2004), Bruter (2003), Prats (2001) e Seixas (2006), a história escolar é muito mais e, também, muito menos, do que a história acadêmica. É muito mais porque inclui uma grande quantidade de valores os quais se enlaçam em uma trama de relatos cuja finalidade prioritária é a informação, nos alunos, de uma imagem positiva (triumfal, progressista, inclusive messiânica, em alguns casos) da identidade de sua nação. De fato, sem generalizar as pressuposições e os interesses que entram também em jogo na história acadêmica e na produção científica, o caso da escola tem uma particularidade: é uma instituição oficial, não autônoma em relação ao Estado, cuja função é formar ideológica e cognitivamente, nessa ordem de prioridades, alunos de idade muito tenra, altamente versáteis, se considerarmos que ainda não desenvolveram as habilidades cognitivas para perceber a aculturação de formato histórico-acadêmico que lhes é apresentada<sup>103</sup>.

A pesquisa acadêmica e o ensino de história não deveriam perder sua “poíesis”, deveriam juntos criar, potencializar a criação da história, seja na estreita sala do professor/pesquisador da universidade ou na sala de aula da educação básica com 40 jovens e um professor. Nos dois casos o professor de história é capaz de “fazer história”, história que vai além daquela adquirida em sua formação acadêmica inicial e além da história “formadora” do patriotismo nacional. Os docentes acadêmicos de história deveriam preocupar-se mais e valorizar mais a história criada no cotidiano escolar pelos sujeitos da educação (professores e alunos), história que se confunde com poesia, pois pode ser desconstrutora e criadora de uma nova realidade. Nesse sentido, faço minhas as inquietações de Marco Antonio da Silva,

Talvez devido ao risco que sinto de no afã de denunciar a ideologia do sistema escolar, manter este último efetivamente nas mãos de quem o quer como pura instância burocrática e ideológica, perdendo de vista as múltiplas dimensões de conflito-e, portanto, de potencialidade inovadora- existentes em seu interior<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> CARRETERO, Mário. *Documentos de Identidade: A construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 35.

<sup>104</sup> SILVA, Marco Antonio da (org). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 24.

Apesar da função política e ideológica da escola aqui apresentada, ainda se reserva à escola uma importância e uma esperança para modificar essa realidade de reprodutora para produtora de uma relação social mais justa, sem diferenças de classes, sem exclusão, sem desigualdades. A escola parece ser considerada, apesar de tudo, a panaceia na promoção da cidadania e da igualdade. Por mais que pareça contraditório, sabemos que pode ser possível se a universidade e a escola da educação básica trabalharem juntas contra essa ideologia e essa prática de poder das divisões das classes. As duas instituições precisam manter o mesmo objetivo, somente trabalhando juntas será possível transformar e criar um novo sistema de ensino e uma nova concepção de ensino de história, um ensino crítico, reflexivo, criativo e não passivo de imposições ideológicas. Um novo ensino de história poderá ser possível, se as mudanças começarem na formação acadêmica do professor de história e na sala de aula da educação básica.

O professor precisa ser pesquisador, diante de tantos problemas e dificuldades que o professor se depara em sala de aula, ele precisa mudar suas atitudes e seus métodos. Diante dos problemas curriculares, da falta de formação e da falta de estrutura nas escolas, para que o seu trabalho seja efetivo e positivo no processo de ensino e aprendizagem do aluno, o professor precisará pesquisar, se tornar pesquisador da realidade local que ele leciona. Somente conhecendo a realidade do aluno o professor conseguirá aproximá-lo da história ensinada, assim a educação fará sentido ao alunado e sua aprendizagem será concreta.

### **3.2. Currículo: um Campo de Resistências.**

Nota-se uma grande necessidade de repensar o sistema educativo, seja na educação básica ou universitária, mas para isso precisa-se repensar a formação dos professores que passam pela universidade e continuam sua formação na educação básica: pública ou privada. Neste terceiro momento apresentamos a importante discussão sobre a influência ideológica do currículo na formação inicial (acadêmica) e continuada (escolar) do professor de história. Discutimos juntamente com autores das *Teorias Críticas* do currículo: como o

professorado apropria-se do currículo e transforma a prescrição em currículo ativo na prática escolar. Apresentamos possíveis ideologias presentes nos currículos e seus efeitos na realidade escolar.

Ao recorrermos à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida”, podemos dizer que no percorrer desta pista nos tornaremos quem somos ou que a sociedade será formada de acordo com os propósitos curriculares. Para que, afinal, serve o currículo? Serve para prescrever conteúdos, competências e habilidades, serve para inculcar um modo de vida, uma cultura e uma ideologia hegemônica de divisões de classes aos sujeitos sociais que convivem no espaço escolar - gestores, professores e alunos - que mantêm contato direto com o currículo e estão inseridos na cultura escolar. Precisamos compreender, primeiramente, qual a finalidade, qual o discurso e a ideologia que o currículo trabalhado pretende transmitir.

Para exemplificar melhor os estudos das teorias curriculares, relembremos o primórdio da pesquisa sobre currículo, como um campo específico da educação. Nos Estados Unidos dos anos vinte, após o processo de industrialização e de movimentos imigratórios no país, ocorreu a massificação da escolarização, resultando no processo de construção e desenvolvimentos de currículos. E a máxima expressão desse currículo encontra-se no livro do autor Bobbitt, chamado *The Curriculum*, de 1918; esse modelo curricular era voltado para a economia e faz parte das teorias tradicionais de currículo. O conceito defendido nesse currículo era a “eficiência”, Bobbitt queria transmitir para a escola a proposta da administração científica de Frederick Taylor. De acordo com essa obra,

“[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos,

procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”<sup>105</sup>.

Diante dessa concepção curricular e de escolarização, onde as ideologias, os discursos e a intencionalidade estão explícitas no contexto capitalista e mercadológico norte-americano, não podemos deixar de nos lembrar do quanto torna-se sincera a crítica feita pela banda *Pink Floyd* em sua música *The Wall* (A Parede). No clipe da música, a escola funciona como uma fábrica onde as crianças passivamente tornam-se “produtos uniformizados que entram na “forma””. Além disso, a música critica a relação de poder entre o professor (detentor do capital cultural) e o aluno. Representando através da arte da música a crítica e o conceito elaborado por Paulo Freire - “Educação Bancária”<sup>106</sup>. “*Nós não precisamos de nenhuma educação. Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral. Professores deixem as crianças em paz. Em suma, é apenas mais um tijolo na parede*”<sup>107</sup>. Sobre essa relação de poder instituída no âmbito escolar por uma ideologia curricular, as autoras Cabrini, Ciampi e outras, em seu livro *Ensino de História: Revisão Urgente*, afirmam,

A relação de poder em sala de aula faz parte de toda uma hierarquia de fontes de competência: a primeira delas é o professor, que sabe mais do que o aluno, pois detém o saber dos especialistas e dos livros didáticos. Ele é um elo dessa cadeia, pois exerce esta dominação, mas também a sofre, por sua situação de dependência em relação ao “saber produzido pela academia”, em relação às suas condições de trabalho, em relação à situação estrutural do ensino, em relação à cobrança de seu papel profissional pelos alunos, pais, diretores e instituições de ensino..., ou seja, em relação à pressão vinda dos mais diferentes setores da sociedade<sup>108</sup>.

Diante dessas relações de poder, nos deparamos com a necessidade de pensarmos e estudarmos a formação docente e o currículo brasileiro. Atualmente, o país está passando por reformas na educação básica e reformulações curriculares. Precisamos questionar qual a finalidade e o discurso dos currículos brasileiros. Qual ideologia está sendo trabalhada e disseminada

---

<sup>105</sup> SILVA, Marco Antonio da (org), Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 12.

<sup>106</sup> “Educação Bancária” conceito usado por Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

<sup>107</sup> O álbum *The Wall* de *Pink Floyd* foi publicado em 1979.

<sup>108</sup> CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História Revisão Urgente*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 32-33.

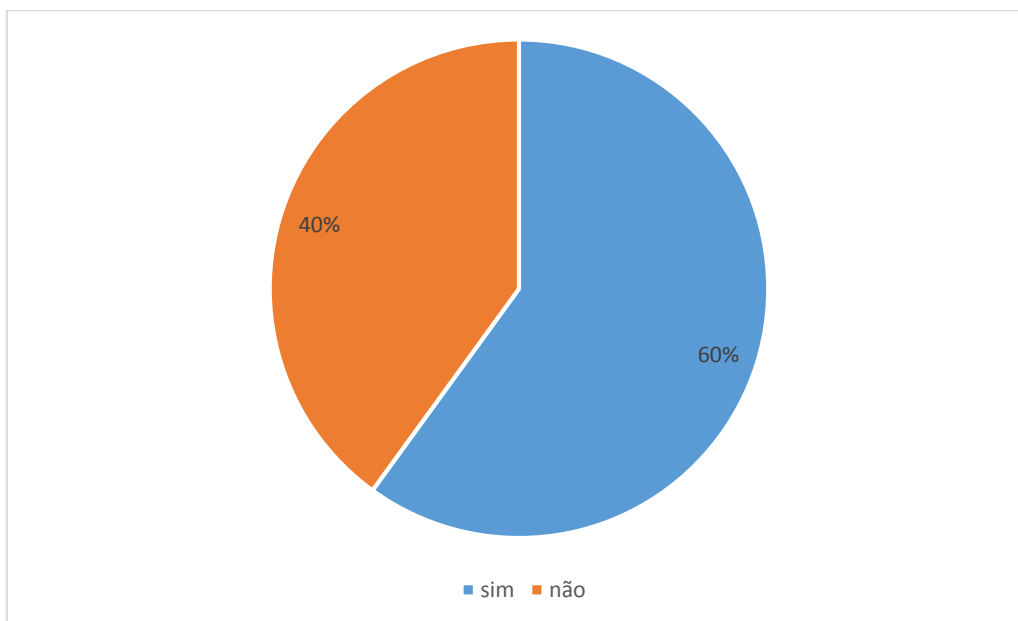
através do currículo. Os professores precisam estar atuantes nestes questionamentos, especialmente os docentes da educação básica que trabalham com esse material diariamente. O professorado precisa questionar os conteúdos selecionados para serem trabalhados, questionar as habilidades e competências que são cobradas. Afinal, o currículo e os livros didáticos pré-selecionam os conteúdos e habilidades que professores e alunos trabalharão em sala de aula.

O protagonismo do professor, nesse caso, é de extrema importância, pois ele transformará o currículo prescrito em currículo ativo. Segundo Ivor Goodson, o currículo é uma invenção da tradição<sup>109</sup>. Portanto, qual tradição está sendo inventada ou construída através dos currículos? Segundo Goodson, existem dois currículos: Currículo Prescrito e Currículo Ativo. Encontramos nessa definição do Goodson a relação entre universidade e educação básica. Pois, o Currículo Prescrito é aquele organizado e selecionado pelos acadêmicos, de acordo com os conhecimentos produzidos pela universidade. O Currículo Ativo é a prática vivida em sala de aula, onde o currículo prescrito ganha vida e uma dinâmica particular, inserido na cultura escolar. Como já discutimos anteriormente, a ideologia transmitida pela instituição escolar está contida principalmente nos currículos e livros didáticos e estes documentos são produzidos pelos acadêmicos. Por isso, precisamos pensar e repensar o protagonismo político, acadêmico e pedagógico do professor que passa pela universidade, tendo contato com a história acadêmica e apropriando-se do currículo e dos manuais didáticos em sala de aula e, depois de “formado”, tem seu primeiro contato com a história escolar como professor. Tratando-se de um assunto de extrema importância para a formação docente, será que o currículo está sendo apresentado e debatido com os graduandos dos cursos de licenciatura em História? Questionamos isso com os dez professores entrevistados.

Você estudou currículo e livro didático durante a graduação:

---

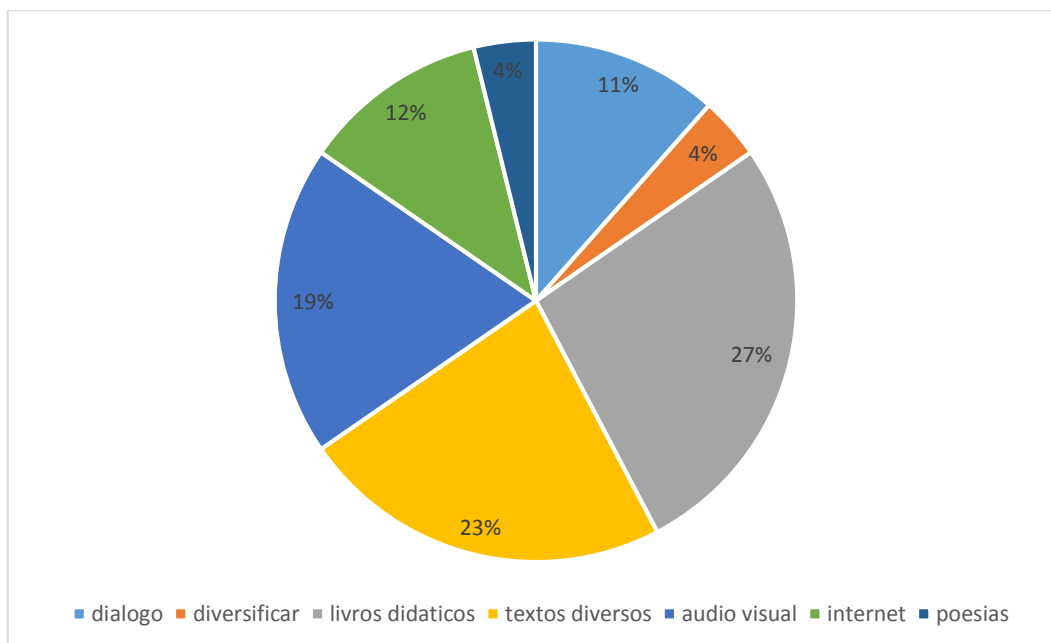
<sup>109</sup> GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, p. 1995.



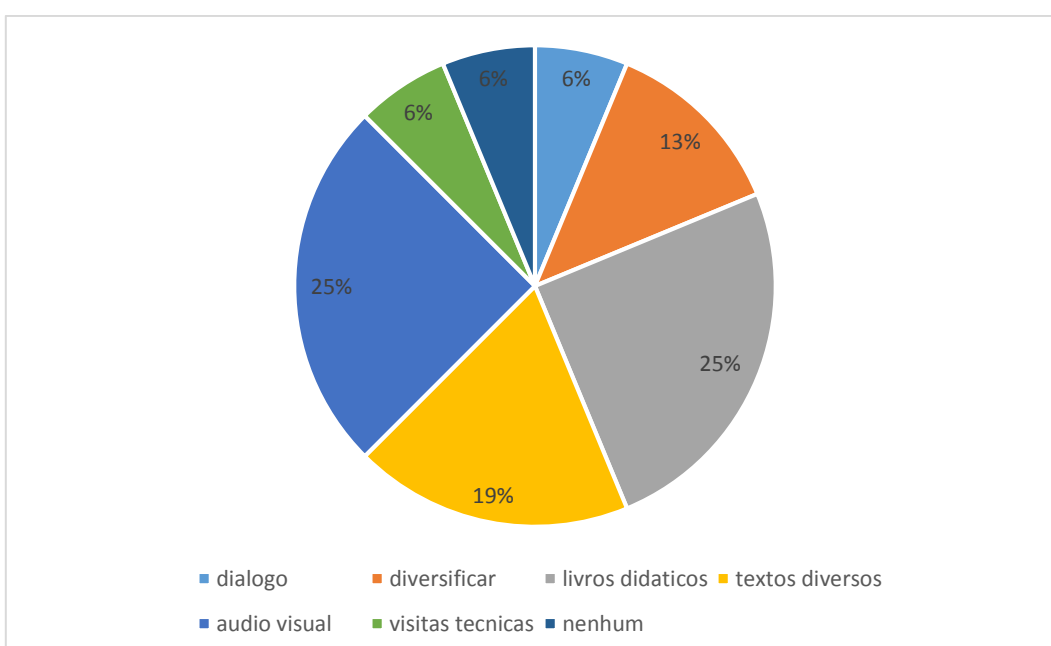
Mesmo sendo mais da metade (60%), consideramos um percentual baixo, ainda parecem ser pouco os estudos e as discussões acerca do currículo e dos livros didáticos. Entendemos que essas discussões são imprescindíveis na formação do professor, pois, na prática, o docente terá que trabalhar diretamente com o currículo e o livro didático e ainda será criador do currículo ativo em consonância com a cultura escolar. O que dependerá da formação e da postura do professor em sala de aula; ele poderá ser meramente reprodutor ideológico ou poderá ser criador da *Poiésis* no ensino de história. Sobre sua prática escolar, também perguntamos:

Que materiais você, professor, utiliza em sala de aula?





Que material você, professor, acredita ser fundamental para o ensino de história:



Ao lermos esses gráficos percebemos que o material mais utilizado pelos professores é o livro didático. Mais do que apenas utilizar, o professor considera o livro didático um material fundamental para o ensino de história. Por isso, defendemos a importância da discussão sobre currículo e livro didático na formação inicial (acadêmica) do professor de história. Pois, “[...] são o professor e o livro didático que têm a competência e o privilégio para a escolha dos objetos

de estudo que com eles se relaciona”<sup>110</sup>. Ao questionar o livro didático, o professor questionará o currículo e os principais questionamentos que devem ser feitos são: “o *que*” e o “*por que*”.

Ao questionar “o *que*” deve ser ensinado, quais conteúdos e conhecimentos devem ser trabalhados, percebemos que há critérios de seleção nas propostas curriculares, pois quando se selecionam alguns conteúdos, eliminam-se outros. Este questionamento relaciona-se com outra pergunta, “o que eles ou elas devem se tornar”, afinal a intenção primordial é modificar as pessoas que irão seguir esse currículo ou essa “pista de corrida” e que irão atuar como sujeitos sociais, modificando assim a sociedade. Será que a sociedade deseja formar sujeitos racionais e críticos ou sujeitos técnicos e competitivos? Na realidade, os interesses ideológicos curriculares procuram formar uma “identidade” sociocultural que beneficie a hegemonia das classes dominantes. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”<sup>111</sup>.

Ao questionar o “*por que*” este conhecimento e não outro? Questionaremos a relação de poder na seleção de conteúdos e na escolha de privilegiar determinada identidade, em detrimento de outros conteúdos e outras identidades. Por exemplo, ao privilegiar a história nacional e a identidade nacional, menospreza a história regional e a identidade regional. Essa seria a relação entre saber, identidade e poder.

O currículo, portanto, torna-se um “território contestado”, onde o status quo da sociedade capitalista passa ser questionado. Trabalhos que deram origem às Teorias Críticas da Educação como dos autores Althusser<sup>112</sup>, Bourdieu e Passeron<sup>113</sup>, e também da teoria social crítica como Raymond Williams, inspiraram e sustentaram a base dos trabalhos da Teoria Crítica neomarxista do currículo de Michael Apple<sup>114</sup>, sendo ele o primeiro a focar a teoria crítica nos

---

<sup>110</sup> CABRINI, Conceição et al. Ensino de História Revisão Urgente. São Paulo: EDUC, 2008, p. 32

<sup>111</sup> SILVA, Marco Antonio da (org). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2007, p.16.

<sup>112</sup> ALTRUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

<sup>113</sup> BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

<sup>114</sup> APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

estudos curriculares, em seu livro “Ideologia e Currículo”. Ele trabalha com o conceito de hegemonia e as relações de poder presente nos currículos.

“A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”<sup>115</sup>. Sendo assim, o currículo não é neutro, não é desinteressado de conhecimentos, ele possui intencionalidades sociais e culturais que servem para determinada classe - a classe dominante - que determinará a cultura, os conhecimentos e as identidades. Apple elabora uma análise política do currículo,

O que torna sua análise “política” é precisamente essa centralidade atribuída às relações de poder. Currículo e poder – essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo<sup>116</sup>

A grande contribuição do Apple com a teoria crítica do currículo foi por politizar e teorizar esse campo de pesquisa.

No Brasil, também tivemos uma grande contribuição e pioneirismo que influenciou a partir de 1970 todos os autores da *Teoria Crítica* já citados. Refiro-me a Paulo Freire, que não apenas criticou o currículo das escolas tradicionais, como também criou seu próprio método pedagógico. A pedagogia libertadora freireana tem duas preocupações fundamentais: “o que ensinar?” e epistemologicamente “o que significa conhecer?”. Em suas obras iniciais, *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970), suas análises aproximam-se mais da filosofia do que da economia política, para Freire o processo de dominação está baseado numa dialética hegeliana das relações de poder entre senhor e servo, suas reflexões estão no campo da fenomenologia.

A crítica freireana ao currículo existente e a educação tradicional está expressa no conceito de “educação bancária”, onde o autor denuncia uma

---

<sup>115</sup> SILVA, Marco Antonio da (org). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2007, p. 46.

<sup>116</sup> Ibidem, p. 48.

educação vazia, sem significado ou sentido para os alunos, onde o professor é o único detentor do conhecimento e os alunos passivamente são receptáculos dos conteúdos curriculares tradicionais, através de aulas verbalista, narrativa e dissertativa, sem problematização ou contextualização. Freire busca desenvolver uma concepção alternativa à “educação bancária”, que ele chamará de “educação problematizadora”. Através da “educação problematizadora” todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento. Ele terá uma preocupação central com a “consciência”, pois a educação só fará sentido para o aluno se levarmos em consideração a experiência dos educandos, através de suas necessidades e problematizações é que o currículo seria produzido. Educadores e educandos criariam dialogicamente um conhecimento do mundo.

Apesar dele não usar o conceito de “currículo” em suas obras, Freire usa o conceito de “conteúdos programáticos” e para ele o que deveria selecionar os conteúdos curriculares seria o universo experiencial dos próprios educandos. “O que ele destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse ‘currículo programático’”<sup>117</sup>.

A obra *Pedagogia do Oprimido* tem uma perspectiva claramente pós-colonialista, onde ele focará seus estudos na cultura dos povos dominados e na educação oferecida para estes. Essa perspectiva da pedagogia libertadora freireana servirá como alicerce para o desenvolvimento das críticas feitas por Bourdieu sobre a cultura dominante e a cultura dos dominados. E influenciará as teorias críticas do currículo. Apesar de estar distante das teorias Pós-estruturalistas, Freire aproxima-se delas ao discutir sobre “consciência”. Mesmo sabendo que a teoria Pós-estruturalista do Multiculturalismo crítico apresentou novas e importantes discussões curriculares como, identidade, diferença, representação, subjetividade, gênero, sexualidade, etnia, raça, entre outros; nosso foco nesse trabalho é pensarmos o currículo com a ajuda dos autores estruturalistas das *Teorias Críticas* influenciados pelo marxismo e neomarxismo. Pois foram os grandes pioneiros da *Teoria Crítica do Currículo*.

---

<sup>117</sup> SILVA, Marco Antonio da (org). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2007, p. 61.

São essas discussões que acreditamos ser fundamentais para a formação do professor de história, pois ele precisa ter essa base conceitual e teórica sobre as discussões curriculares para poder ser um professor crítico diante dos currículos que lhes serão apresentados na cultura escolar. Especialmente na atual conjuntura brasileira de reformas curriculares e educacionais.

O professor precisa ter o refinamento teórico e crítico de saber olhar e analisar um livro didático, para pensar sobre as intencionalidades que estão lhe sendo cobradas através de conteúdos, habilidades e competências. O professor precisa definir e defender uma posição político-educacional, estabelecendo quais serão os objetivos de suas aulas e como ele poderá usar o currículo e os manuais didáticos para beneficiar seu trabalho.

Para que essa realidade seja possível, o professor precisará ser pesquisador e pesquisador da sua própria prática docente, mas para isso ele precisa conhecer a base dessas discussões epistemológicas, políticas, culturais e curriculares. E esse conhecimento a História Acadêmica deve lhe ofertar a priori, pois a universidade é a instituição que deve priorizar a formação docente. Mas, como o professor irá exercer sua prática docente e suas indagações e problematizações durante o processo de ensino e aprendizagem, dependerá de sua posição e escolha político-pedagógica e a influência exercida pela cultura escolar. E, principalmente, a relação que o docente conseguirá estabelecer com a história escolar, pois esta continuará a formação desse profissional da educação.

### **3.3. Detetives da história local: relato de um projeto aplicado no Ensino Médio.**

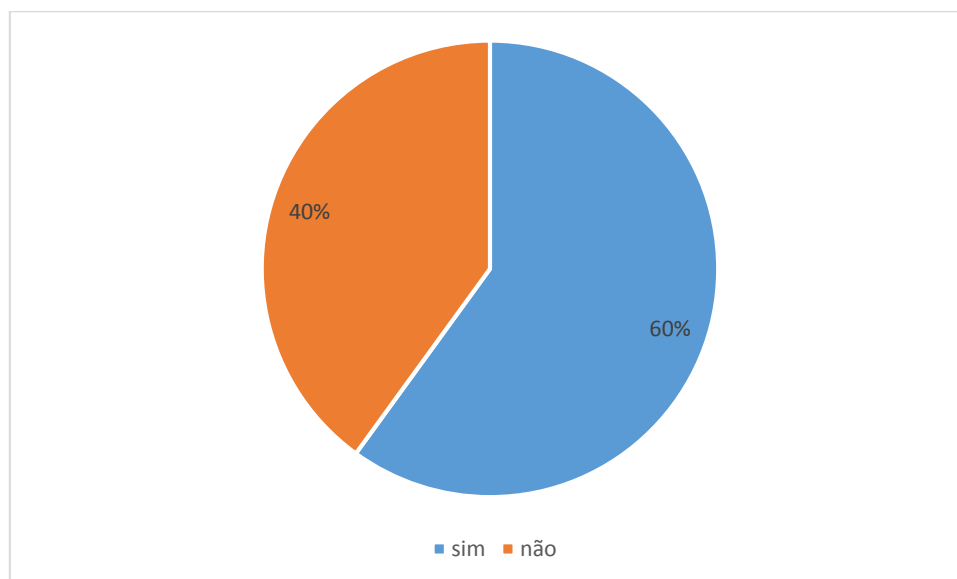
Diante de tantas críticas curriculares, desafios da aprendizagem e dificuldades para se trabalhar com o ensino e a pesquisa da história local, nos aventuramos em 2017 em um novo desafio. Elaboramos um projeto de pesquisa que seria desenvolvido por nós e pelos nossos alunos do ensino médio da Escola Estadual Barão da Bocaina, da cidade de Areias. Esse projeto iniciou em 2017 e será finalizado em 2019. Começamos as pesquisas com os alunos da primeira série do ensino médio, e agora alunos da terceira série, a pesquisa será

finalizada e publicada como um livro produzido por esses jovens secundaristas e moradores da cidade de Areias.

Antes de descrever como foi a elaboração e as etapas do projeto intitulado **Detetives da História Local**, realizamos a pesquisa já mencionada com os dez professores, pois precisávamos entender qual a relação dos professores de história com a abordagem da história local. Então, realizamos duas perguntas diretas sobre o assunto.

Enquanto alunos da educação básica, estudaram história regional ou local na escola?

sim	Não
6	4

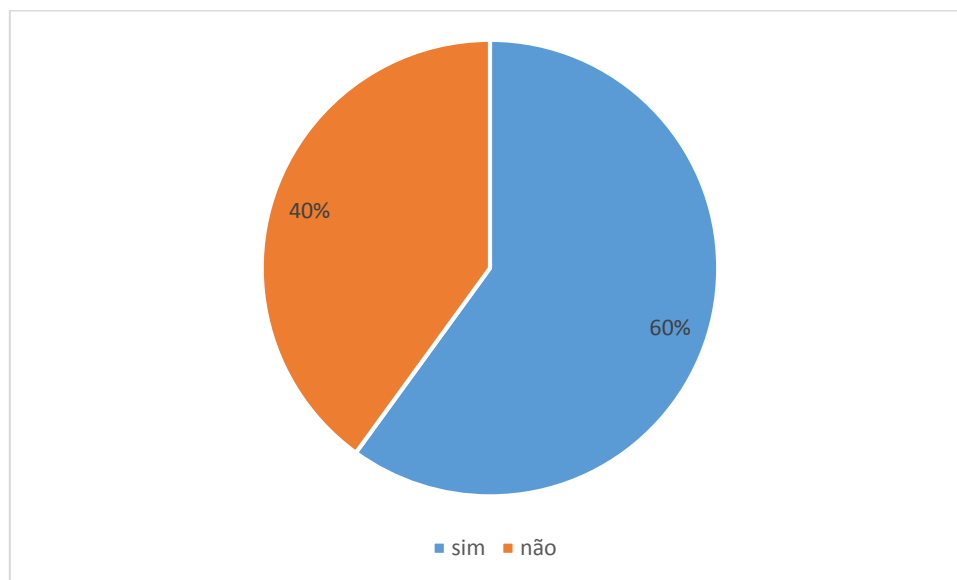


Podemos perceber que felizmente a maioria dos professores de história tiveram seu primeiro contato com a história local ainda cursando a educação básica. No entanto, 40% não teve esse contato com a história local na educação básica, e esse número é preocupante.

Durante a formação universitária, em média 4 anos, muitos são os conteúdos a que o graduando precisa se dedicar, já que a história tem uma amplitude de conhecimentos e conteúdos. No entanto, será que a abordagem da história local e regional está tendo espaço para ser trabalhado nos currículos das

universidades? Perguntamos então, aos professores: vocês estudaram a história local e regional durante os 4 anos de graduação?

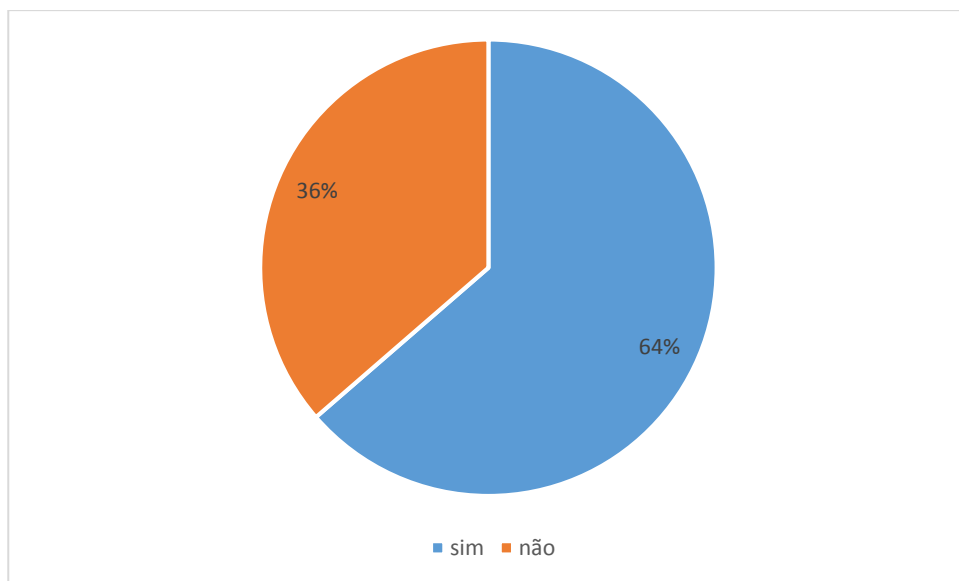
sim	Não
6	4



Percebam que a quantidade é a mesma, os mesmos alunos que não estudaram história regional e local durante a educação básica, também não estudaram esse assunto durante os quatro de anos de formação como professor de história.

Após terem passado pela universidade, será que esses professores abordam a história local com seus alunos? Mesmo que não tenham tido história local em sua formação básica e universitária, será que esses professores abordam tal temática em suas salas de aula?

sim	Não
7	4



Apesar da pequena diferença nos gráficos, podemos observar que, mesmo não tendo a formação em história local e regional na escola e na universidade, alguns professores mudam de postura e abordam esse tema em suas aulas de história, representando a importância de tal abordagem para o ensino de história. Talvez o professor tenha sentido a necessidade de tal abordagem e, com isso, provavelmente, ele teve que ir atrás de fontes documentais, de relatos orais e de referências bibliográficas que falassem das metodologias para se trabalhar com a história local. Ou seja, nesse processo o professor se torna pesquisador, e conseguirá de forma mais eficiente contribuir com a formação histórica e social dos seus alunos. Ser professor-pesquisador, portanto, torna-se algo necessário para os dias atuais. E foi por isso que decidimos encarar essa aventura e desafio, como professora-pesquisadora, mas, não queríamos que apenas nós pesquisássemos, queríamos que nossos alunos tivessem experiência com a pesquisa. E, dessa forma, iniciamos nosso projeto **Detetives da História Local**.

Apresentamos no primeiro capítulo o arcabouço teórico acerca da história local e seus benefícios para o ensino de história. Agora, daremos um exemplo de como trabalhar efetivamente com essa abordagem e suas metodologias.

Em 2017 ao lecionar no ensino médio, estávamos dando aula sobre Roma Antiga para a primeira série do E.M. Discutíamos sobre a lenda da fundação da Roma antiga, aquela da loba, do Rômulo e Remo. Foi então que surgiu uma ideia, de uma necessidade pedagógica, precisávamos aproximar aquele



conteúdo, prescrito pelo currículo de São Paulo, da realidade dos meus alunos. Então, perguntamos a eles quais eram as lendas, contos e causos que existiam em sua cidade, uma vez que, todas as culturas possuem histórias orais, causos e lendas que passam de geração a geração. E de repente a sala de aula se “encheu” de oralidades, de narrativas, histórias e personagens locais, os alunos se animaram com aquela discussão e troca de narrativas locais. Perceberam que eles, assim como os romanos, também possuem suas histórias e lendas, perceberam que eles também fazem história, que são protagonistas da sua própria história e não apenas ouvintes.

Então, propusemos um trabalho para realizarmos naquele bimestre, pedimos para que os alunos entrevistassem moradores mais velhos da cidade, e pesquisassem sobre as lendas e causos locais, pedimos que filmassem, se tivessem a autorização do entrevistado. Nessa entrevista, além de perguntarem sobre as lendas e causos, eles também fizeram aos entrevistados uma pergunta importante para essa pesquisa, “você se considera caipira?”, e como já vimos no quadro apresentado no capítulo 2, todas as pessoas entrevistadas se identificaram com a cultura caipira, e isso fez com que os próprios alunos pensassem e problematisassem sua própria identidade, já que eram suas avós, tios, pais e conterrâneos que estavam respondendo a tal pergunta, e se identificando como caipiras, e muitos responderam que eram caipiras por serem da roça e serem de Areias. Portanto, não precisamos questionar os alunos diretamente; indiretamente, através das entrevistas, eles problematizaram sua própria identidade local e sua identidade cultural.

Após essa etapa da pesquisa, foi apresentado aos alunos e alunas, a história e fundação da cidade de Areias e também a história e formação da cultura caipira. Após terem um conhecimento mais aprofundado sobre o que seria a cultura caipira, esses jovens adolescentes transcreveram as lendas e causos de seus entrevistados. Sem mudar a narrativa, pedimos que colocassem um pouco deles em cada história, não queríamos que fosse apenas uma descrição da entrevista, queríamos que eles se tornassem escritores e que contassem sua própria história. E assim eles fizeram, deram vida, charme e juventude para cada lenda e caso. Dessa forma, a cultura oral dessa

comunidade de Areias não cairá na decadência ou no esquecimento tão cedo, pois os jovens se apropriaram delas.

Outro motivo, pelo qual pedimos para que eles se tornassem escritores daquelas histórias foi pedagógico, visando superar um dos principais problemas educacionais em todo o Brasil. E na escola do interior não seria diferente, um dos maiores problemas de aprendizagem atual é a habilidade leitora e escritora, os jovens não estão lendo muito e estão escrevendo cada vez pior, podemos observar isso no resultado do ENEM de 2018, onde a maioria dos candidatos não conseguiu alcançar a média da redação. Depois de um ano de pesquisa e de diversas atividades que exigiam a escrita, os alunos tiveram uma melhoria significativa, e isso só foi possível graças aos excelentes profissionais da Escola Estadual Barão da Bocaina, graças ao comprometimento desses professores e gestores, os alunos melhoraram a desenvoltura da escrita e a produção textual.

Esse projeto será finalizado no primeiro semestre de 2019. E as pesquisas e trabalhos realizados pelos alunos resultarão na publicação de um livro pedagógico sobre a história local e a cultura caipira da cidade de Areias. Um livro escrito, pensado, pesquisado e sonhado por todos e cada um desses alunos secundaristas, que provaram que os jovens querem aprender e que se interessam pela história, desde que ela faça sentido para eles. E mais uma vez, a história local parece ser uma ótima estratégia para se trabalhar no ensino de história. Através dela é possível trabalhar com todos os conteúdos prescritos pelo currículo e ir além deles, mostrando aos alunos que eles são os protagonistas de sua própria história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história é muito mais que conteúdos curriculares, o professor de história precisa ser mais que apenas um transmissor de conteúdos prescritos, como afirmou Marc Bloch, “A História serve à ação”<sup>118</sup>. E o ensino de história só terá importância social se for significativo para o aluno, se fizer o aluno capaz de pesquisar, inferir, problematizar, analisar e perceber sua própria realidade social, cultural, política e econômica. A história serve como instrumento para o aluno aprender a ler a realidade e o mundo em que está inserido.

Nesse momento político que estamos vivenciando, as narrativas históricas estão em disputas, o discurso sobre o passado está sendo negligenciado por profissionais que não são historiadores ou professores de história. Por isso, pensar, repensar, desconstruir e construir novos métodos e novas narrativas para o ensino de história, demonstra ter uma relevância político-social. Discutir currículos escolares da educação básica é um ato político de quem quer defender o ensino de história e os métodos próprios de investigação dessa ciência humana.

Defendemos o ensino da História local como projeto nas aulas de história, já que possui tantos benefícios pedagógicos para a educação básica. Ao inserir o aluno na pesquisa da história local, o professor estará propiciando ao aluno o desenvolvimento de diversas habilidades e competências próprias do ensino histórico e não apenas dele. Como, por exemplo, o aluno desenvolverá melhor a prática da leitura, a habilidade escritora e investigativa. Diferente dos métodos tradicionais da educação, o aluno não terá o conhecimento pronto e acabado, ele terá que buscar o conhecimento, que o construir, com o auxílio do professor, mas para isso, o professor também terá que ser pesquisador. O trabalho com a história local se aproxima da educação emancipatória de Paulo Freire, já que o

---

<sup>118</sup> BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Apologia da história, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 10.

aluno deixa de ter uma educação bancária e passa a ter o ensino de história como “problema”. Nesse caso, o professor terá que instigar os alunos, discutir e debater assuntos relevantes para o alunado, deixando um problema para que eles resolvam; uma pergunta ou hipótese que terá que ser pesquisada e analisada pelos alunos. Como, por exemplo, o problema colocado no início do projeto **Detetives da História Local** da Escola Estadual Barão da Bocaina, foi: “você se considera caipira?”. Essa simples pergunta realizada em sala de aula se transformou em uma problemática maior: “Ainda existe a cultura caipira no Vale Histórico? Ela deixou de existir ou ela resiste ao tempo?”. Através dessa pergunta/problema do ensino de história local na cidade de Areias, os alunos iniciaram as pesquisas, realizaram entrevistas, leituras e recriaram histórias e narrativas de lendas e causos locais, preservando a história local. Esse trabalho aparentemente simples, possibilitou que os alunos pensassem e refletissem sobre sua própria identidade cultural e local. Além de valorizar sua cidade e a região em que eles estão inseridos.

Pesquisar sobre a construção da representação da cultura caipira, a partir das obras literárias de Monteiro Lobato, fez com que superássemos os preconceitos contra o escritor, uma vez que, Lobato não deixou uma boa reputação na cidade de Areias. Ao analisar algumas de suas obras e a imagem que ele criou do caipira e, posteriormente, as mudanças que ele mesmo apontou em suas obras, sobre sua visão contra o caipira, foi possível perceber o que coube chamar de “dialética de Lobato”. Primeiro ele criou uma tese, a imagem do caipira rústico, sem higiene, vagabundo, bêbado, vadio e preguiçoso; posteriormente, ele criou uma antítese, a visão paternalista sobre o caipira, colocando-o como coitado e doente, mas ainda inferior; e por fim, ele criou a imagem síntese do “Zé Brasil”, o caipira, homem do campo, que é explorado pela aristocracia brasileira, que é a força de trabalho do país, mas é discriminado e alvo de preconceitos raciais e culturais, por estar à margem do avanço capitalista. Infelizmente, a representação do “Zé Brasil” não conquistou os brasileiros, nem mesmo chegou ao conhecimento do grande público, diferente da representação do “Jeca Tatú”, que conquistou a literatura, a mídia e o povo brasileiro, pois representava os interesses da classe aristocrática e dominante do país.

Mesmo depois de tanto tempo da criação dessas obras literárias e a construção de uma cultura de história em torno da representação do caipira, percebemos a resistência do trabalhador rural e dos moradores do Vale Histórico ao se identificarem como caipiras. Ao pesquisarmos tal assunto, foi possível estudar e entender não apenas sobre a cultura caipira e a história local de Areias, foi possível trabalhar conceitos fundamentais para a historiografia, como “diferenças de classes”, “ocupação de terras”, “reforma agrária”, “miscigenação”, “pluralismo cultural”, “identidade cultural”, “pertencimento local”, “permanências e mudanças”, “exploração do trabalho”, “diversidade cultural”, “temporalidades”, “oralidades”, “sincretismo religioso”, entre outros assuntos caros para o ensino de história.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa com os alunos, alguns percalços surgiram no caminho. Ser professora da educação básica não é algo simples, diante das dificuldades que já são conhecidas sobre a educação brasileira. No entanto, ser professora e mestranda ao mesmo tempo, faz com que os fardos sejam ainda mais pesados. O tempo para o desenvolvimento da pesquisa foi bem apertado, por causa da rotina do trabalho que nos consome. Particularmente, viver no interior e estudar na capital também é complicado, nesse caso, o tempo e o espaço dificultaram a pesquisa. Sou de Guaratinguetá e moramos nessa cidade no início do mestrado, em 2016 e 2017, porém, viajávamos três, e depois duas, vezes por semana para Guarulhos, para cumprir os créditos das disciplinas, e depois viajava mais duas vezes para a cidade de Areias, onde leciono. Viver na estrada foi um desafio, mas foi superado, apesar do estresse e ansiedade que me causou. Em 2018, tentando fugir do nomadismo e à procura de tranquilidade, me mudei para a cidade de Areias e comecei a lecionar na cidade vizinha de São José de Barreiro; queria vivenciar e conviver, para compreender melhor a cultura caipira da cidade e suas relações sociais. Fiquei um ano lendo, observando e participando das representações da cultura caipira do município, mas, a solidão me encontrou e resolvi voltar para a cidade de Guaratinguetá em 2019, a tempo de concluir esse trabalho.

Por causa desses desafios presentes durante esse tempo, alguns assuntos e temas ficaram em aberto para posteriores pesquisas. Deixamos aqui algumas possibilidades de pesquisa que ainda podem ser exploradas: analisar a coleção

Terra Paulista – Jovens e o ensino da história local; relacionar a história local com a Base Nacional Comum Curricular; desenvolver uma pesquisa mais ampla sobre a cultura de história e a representação do caipira; realizar pesquisas literárias sobre a representação do caipira na literatura de Monteiro Lobato; e desenvolver novos projetos de pesquisas de história local no ensino de história.

Portanto, apesar das limitações e dificuldades do presente trabalho, esperamos que ele contribua para a reflexão sobre a formação do professor-pesquisador de história e sobre a importância de inserir a abordagem da história local nas propostas curriculares da educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio, priorizando a cultura e as especificidades locais. Esperamos, também, ter contribuído um pouco com a pesquisa sobre o Vale Histórico e sobre a cultura caipira. De forma objetiva e didática, tentamos apresentar a existência de uma cultura de história na representação do caipira e como isso interfere na construção da identidade dos alunos que vivem nas regiões rurais do interior paulista.

Como afirmou Monteiro Lobato, “Um diamante só se transforma em brilhante depois de lapidado. O Vale do Paraíba só pede lapidação”<sup>119</sup>. Ou seja, ainda há muito o que lapidar e pesquisar sobre essa região do Brasil. Região a que temos orgulho de pertencer, afinal somos todos caipiras. Em 2019 comemora-se o centenário da obra “Cidades Mortas”, escrita na cidade de Areias, em homenagem à obra e ao autor, deixamos esse trabalho para registrar que a cidade de Oblivion, ou cidade de Areias, não é mais uma cidade morta, é uma cidade viva, pois resiste e mantém viva a cultura caipira brasileira.

---

<sup>119</sup> LOBATO, Monteiro. Ideias de Jéca Tatú. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1956, p. 231.

## Referências

- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Representações Utópicas no Ensino de História*. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.
- AZEVEDO, Cecília. "Identidades compartilhadas – a identidade nacional em questão", In: ABREU e SOIHET (orgs.), *Ensino de História- conceitos. Temáticas e metodologia*. R.J.: Faperj e Casa da Palavra, 2003.
- ALVES, José Miranda. *Silveiras: História e Tradição*. 1º vol. Corografia. Silveiras: s/ed. 1977.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, J.D'A. *História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2008
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação nível médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997
- CABRINI, Conceição. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC; CONEP, 2000
- CANDIDO, Antonio. *Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CENPEC. *Coleção Terra Paulista- Jovens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata*. 4. Ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio: Paz e Terra, 1970.
- FREDERICO, Enid Yatsuda. *Monteiro Lobato: Rumo à superação*. In: Idéias. Ano 4, nr. ½, janeiro/dezembro 1997, IFCH, Unicamp
- GOUBERT, Pierre. *História local*. In: *História & Perspectivas*. Uberlândia, 1992

GOUVÊA, Luzimar Goulart. *Monteiro Lobato e Mazzaropi e o Imaginário Caipira*. Taubaté: Casa Cultura, 2013.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia (1950-1987)*. São Paulo: José Olympio, 1997

LAJOLO, Marisa. *Jeca Tatu em três tempos* In: SCHWARZ, Roberto (org). *Os pobres na Literatura Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*, 1993.

LOBATO, Monteiro. *Cidades Mortas*. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1919.

\_\_\_\_\_. *Urupês*. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1956.

\_\_\_\_\_. *A barca de Gleyre*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1944.

\_\_\_\_\_. *Ideias de Jeca Tatú*. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1956.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros. “De como se constrói uma História Local: Aspectos da produção e da utilização no ensino de história”. In: ALVEAL; FAGUNDES E ROCHA (orgs.), *Reflexões sobre História Local e produção de material didático*. Natal: EDUFRN, 2017: 76.

[material eletrônico]  
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/23433/1/Reflexoes.web.final.06.06.2017.pdf>

MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: (org) PINSKY, Carla Bassaneli. *Novos Temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009

MARTIUS. Karl Friedrich Philip von. “*Como se escreve a história do Brasil*”. In.: RIHGB, tomo VII, 1845

NEMI, Ana Lúcia Lana. *Ensino de história e experiências: o tempo vivido*. São Paulo: FTD, 2009

PAIVA, de Rafaela Molina. *Ferreira Junior: memória e poesia em Guaratinguetá*. In: (org) BARBOSA, Alexandre Marcos Lourenço. *Vale do Paraíba: Literatura e História*. Anais do XXVII Simpósio de História do Vale do Paraíba. Aparecida: O Lince, 2014

PIMENTA, João Paulo. *A Independência e uma cultura de história do Brasil*. Guarulhos: Revista Almanack ed. 08, 2014

POMBO, Rocha. *História de São Paulo*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1918. Série Resumo Didático

RICOUER, Paul. *O passado tinha um futuro*. In: MORIN, Edgar (org.). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 369-378, 2004



SILVA, Marcos A. da (org). *Repensando a história*. 5ªed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução as Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOLEDO, Francisco Soderó. *Em busca das raízes: identidade cultural do Vale do Paraíba: ação e reflexão*. Aparecida-SP: Editora Santuário, 1988.

ZAMBONI (1993) In: FONSECA, Selma Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003